Logos Universalitate Mentalitate Educație Noutate

Secțiunea
Științe Sociale

Logos Universality Mentality Education Novelty
Section: Social Sciences

Iaşi
2011

LOGOS UNIVERSALITATE MENTALITATE EDUCATIE NOUTATE
SECȚIUNEA: ȘTIINȚE SOCIALE
DANIELA COJOCARU, SEBASTIAN NĂSTUȚĂ, ANTONIO SANDU (COORD)
LOGOS UNIVERSALITY MENTALITY EDUCATION NOVELTY
SECTION: SOCIAL SCIENCES
DANIELA COJOCARU, SEBASTIAN NĂSTUȚĂ, ANTONIO SANDU (COORD)
LUMEN ASSOCIATION,
LUMEN PUBLISHING HOUSE,
LUMEN RESEARCH CENTRE IN HUMANISTIC SCIENCES
In Cooperation with:
Romania Academy, Iasi Branch, "A.D. Xenopol" History Institute,
State University of Moldavia, Chisinau, Republic of Moldova, Faculty of Law,
"Al.I.Cuza" University, Iasi, Romania, Faculty of Philosophy and Social and Political Sciences,
"Petre Andrei" University, Iasi, Romania, Faculty of Law,
"Mihail Kogalniceanu" University, Iasi, Romania, Faculty of Law.
LUMEN INTERNATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE 2011

L ogos
U niversality
M entality
E ducation
N ovelty

February 18-19, 2011
Lumen Publishing House Address: 2, Tepes Voda Str, Iasi, Romania 700 714
edituralumen@gmail.com www.edituralumen.ro
grafica.redactia.lumen@gmail.com www.librariavirtuala.com
prlumen@gmail.com

Descrierea CIP a Bibliotecii Naţionale a României
LOGOS - UNIVERSALITATE - MENTALITATE - EDUCAȚIE – NOUTATE. Conferinţă internaţională (2011 ; Iaşi)
Logos - Universalitate - Mentalitate - Educaţie - Noutate : conferinţă internaţională : Iaşi, 2011 / Asociaţia Lumen Iaşi. - Iaşi : Lumen, 2011.
5 vol.
ISBN 978-973-166-251-0
Vol. 3. : Secţiunea Ştiinţe Sociale. - 2011. - ISBN 978-973-166-258-9
I. Asociaţia "Lumen" (Iaşi)
3(063)

Volume covered in: Index Copernicus Ideeas Repec, Socionet, Econpaper

Organizing Committee:

- Lecturer Ph. D. Antonio Sandu - chairman of Lumen Association from Iasi;
- Ph. D. Student Daniela Feraru - Al.I.Cuza University from Iasi;
- Researcher M A Elena Unguru - Lumen Research Center in Humanistic Sciences;
- Researcher M A Simona Ponea- Lumen Research Centre U K;
- Researcher Bianca Vlasa – Lumen Research Center in Humanistic Sciences;
- Ciprian Nichiforescu ARAS Iasi;
- M A Mihaela Hurduc CARITAS Iasi.
- Ph. D. Student Cristina Scarlat - Al.I.Cuza University from Iasi.

International Board Advisory

- Professor Ph. D. Antonie Bocancea - Petre Andrei University from Iasi;
- Professor Ph. D. Sergiu Branza, State University, Republic of Moldavia
- Professor Ph. D. Alexandru Burian, State University, Republic of Moldavia
- Professor Ph. D. Marin Constantin- Lumen Research Center in Humanistic Sciences;
- Professor Ph. D. Carmen Cozma - Al.I.Cuza University from Iasi;
- Professor Ph. D. Petre Dumitrescu- Mihail Kogalniceanu University from Iasi;
- Professor Ph. D. Marius Dumitrescu - Al.I.Cuza University from Iasi
- Professor Ph. D. Olga Dyuzheva, Moscow State University, Russia
- Professor Ph. D. Nicu Gavriluta - Al.I.Cuza University from Iasi
- Professor Ph. D. Tudor Ghideanu – Lumen Research Center in Humanistic Sciences;
- Professor Ph. D. Ioan Ionescu – Al.I.Cuza University from Iasi
- Professor Ph. D. Petre Mares - Valahia University from Targoviste;

- Professor Ph. D. Vasile Miftode – Al.I.Cuza University from Iasi
- Professor Ph. D. Victor Moraru, State University, Republic of Moldavia
- Professor Ph. D. George Poede - Al.I.Cuza University from Iasi
- Professor Ph. D. Traian D.Stanciulescu- Al.I.Cuza University from Iasi
- Associate Professor Ph. D. Tomita Ciulei - Valahia University from Targoviste;
- Associate Professor Ph. D. Stefan Cojocaru - Al.I.Cuza University from Iasi
- Associate Professor Ph. D. Violeta Cojocaru - State University, Republic of Moldavia
- Associate Professor Ph. D. Carmen Costuleanu - Petre Andrei University from Iasi;
- Associate Professor Ph. D. Nadia Dariescu – Petre Andrei University from Iasi;
- Associate Professor Ph.D. Diana Lupu - Petre Andrei University from Iasi;
- Associate Professor Ph. D. George Neamtu - George Bacovia University from Bacau;
- Associate Professor Ph. D. Cristian Sandache - Mihail Kogalniceanu University from Iasi;
- Associate Professor Ph.D. Dumitru Stan - Al.I.Cuza University from Iasi;
- Associate Professor Ph. D. Contiu Tiberiu Soitu - Al.I.Cuza University from Iasi;
- Associate Professor Ph. D. Vitalie Stati - State University Republic of Moldavia
- Researcher Ph. D. Liliana Condraticova - State Academy, Republic of Moldavia;
- Lecturer Ph. D. Daniel Cojanu - Valahia University form Targoviste;
- Lecturer Ph. D. Daniela Cojocaru - Al.I.Cuza University from Iasi;
- Lecturer Ph. D. Cosmin Dariescu - Al.I.Cuza University from Iasi;
- Lecturer Ph. D. Lucian Dardala - Mihail Kogalniceanu University from Iasi;

- Lecturer Ph. D. Mihaela Diaconu - Petre Andrei University from Iasi;
- Lecturer Ph. D. Sebastian Nastut - Petre Andrei University from Iasi;
- Lecturer Ph. D. Antonio Sandu - chairman of Lumen Association from Iasi;
- Lecturer Ph. D. Ion Xenofontov - Science Academy, Republic of Moldavia;
- Lecturer Ph. D. Student Ioana Cozianu - Mihail Kogalniceanu University from Iasi;
- Lecturer Ph. D. Student Andra Marin - Mihail Kogalniceanu University from Iasi;

Conference Organizing Secretariat

LUMEN ASSOCIATION
2, Ţepeş Vodă Str.
Iaşi, Romania
700 714
OP 3 CP 780
Phone no.: 0040 740 151455
0040 332 450 133
Fax no.: 0040 332 811 551
Email: prlumen@gmail.com
edituralumen@gmail.com
Website: www.edituralumen.ro
www.edituralumen.ro/english

Special Thanks

Lumen Association expresses its sincere appreciation to all its authors and collaborators.

Also, special thanks for the support received from the following partners:

- Romania Academy, Iasi Branch, "A.D. Xenopol" History Institute,
- State University of Moldavia, Chisinau, Republic of Moldova, Faculty of Law,
- "Al.I.Cuza" University, Iasi, Romania, Faculty of Philosophy and Social and Political Sciences,
- "Petre Andrei" University, Iasi, Romania, Faculty of Law,
- "Mihail Kogalniceanu" University, Iasi, Romania, Faculty of Law.

Table of Contents:

NEW MEDIA GRATIFICATIONS IN THE DIGITAL DIVIDE CONTEXT 15
[Gratificatii ale new media in contextul decalajului digital]
Professor Ph.D. Poliana ŞTEFĂNESCU

GOOD PRACTICES IN SOCIAL ECONOMY – METHODS AND INDICATORS OF EVALUATION 31
[Bune Practici in Economia Sociala – Metode şi Indicatori de Evaluare]
Associate Professor Ph.D. Corina CACE
Senior Researcher Ph.D. Sorin CACE
Associate Lecturer Ph.D. Victor NICOLĂESCU

THE RECURRENCE OF MALTREATMENT OF CHILDREN - AN INDICATOR OF THE EFFECTIVENESS OF SOCIAL SERVICES? 53
Lecturer Ph.D. Oana Lăcrămioara BĂDĂRĂU

SELF EVALUATION VERSUS HETERO EVALUATION OF THE LEADERSHIP STYLE IN ORGANIZATION - A QUALITATIVE APPROACH 63
[Autoevaluarea Versus Heteroevaluarea Stilului de Leadership în Organizaţie – O Abordare Calitativă]
Lecturer Ph.D. Georgiana CORCACI

AXIOLOGICAL DIMENSIONS IN THE EDUCATIONAL PROCESS 73
Lecturer Ph.D. Marius-Costel EŞI

THE CONCEPT OF INTELLIGENCE AS A MULTIDIMENSIONAL ATTRIBUTE 85
Lecturer Ph.D. Mihaela Amalia PETROVICI

COMMUNITY REINTEGRATION SERVICES AFTER DETENTION 97
[Servicii de reintegrare comunitară post – detenţie]
Lecturer Ph.D. Candidate Cătălin POPESCU

THE POST-MODERN TEACHING 107
[Despre educaţia (post)modernă]
Lecturer Ph.D. Bogdan POPOVENIUC

CULTURAL AND INTERCULTURAL DIMENSIONS IN THE EDUCATIONAL PROCESS..... 119
[Dimensiuni Culturale şi Interculturale în Procesul Educaţional]
Lecturer Ph.D. Ramona PREJA

PERCEPTION OF LOCAL PUBLIC AUTHORITIES FROM RURAL AREAS ON THE MODERNIZATION OF THE SOCIAL SERVICES IN THE EUROPEAN CONTEXT..... 127
[Percepţia Autorităţilor Publice Locale din mediul rural cu privire la modernizarea serviciilor sociale în contextul European]
Lecturer Ph.D. Antonio SANDU
Research assistant Elena UNGURU

THE SYSTEM OF LOCAL MANAGEMENT OF SCHOOLS IN THE UK - ACHIEVING AN OPTIMAL BALANCE OF CENTRALIZATION AND DECENTRALIZATION IN EDUCATION..... 151
Ph.D. Arthur DAVIES

ETHNICITY AND INTERETHNICITY, METHODS OF APPROACHING..... 165
[Etnicitate şi interetnicitate, modalităţi de abordare]
Ph.D. Mictat GÂRLAN

WHY DO ECE TEACHERS NEED TO BE MENTORED BY ECE ADMINISTRATORS?..... 187
Ph.D. Peter KIRIAKIDIS

EMOTIONS PROPERTIES AND THEIR REFLECTION ACROSS PERSONALITY..... 205
[Însuşirile Emoţiilor şi Reflectarea lor în Ansamblul Personalităţii]
Researcher Ph.D. Marinela RUSU

VIRTUAL COMMUNITIES – A STUDY OF A PROTEAN IDENTITY 229
[Comunităţile virtuale – studiu asupra unei identităţi fluctuante]
Post-doctoral Researcher Camelia GRĂDINARU

LUDISM – A FORM OF SERIOUSNESS 243
[Ludismul – Formă de seriozitate]
College Professor of History Ion VASIOIU
College Professor of French Rodica CALOTĂ

CHARACTERISTICS OF REGIONAL TELEVISION..... 251
[Caracteristici ale Televiziunii Regionale]
Ph.D. Candidate Margareta ANDREESCU

THE ROLE OF THE INTERDISCIPLINARY TEAM IN INCLUSIVE EDUCATION 265
[Rolul echipei interdisciplinare în educaţia incluzivă]
Ph.D. Student Mihaela CIOBANU GRASU

WAYS AND STRATEGIES TO PREVENT DELINQUENT PHENOMENA IN CONTEMPORARY ROMANIAN SOCIETY 273
[Modalităţi şi Strategii de Prevenţie a Fenomenelor Deviant Infracţionale în Societatea Românească Contemporană]
Ph.D. Candidate Răzvan DIACONU POPOVICI

IMPLICATIONS OF CONSTRUCTIVIST AND SOCIO-CONSTRUCTIVIST THEORIES IN THE EARLY EDUCATION 283
[Implicaţii ale teoriilor constructiviste şi socioconstructiviste în educaţia timpurie].....
Ph.D. Candidate Eusebiu Neculai MUNTEANU

SYMBOLIC VIOLENCE IN TELEVISION..... 297
[Violenţa simbolică în televiziune]
Ph.D. Candidate Maria NICUTA (FLOREA)

TEACHERS' TRAINING FOR THE EARLY CHILDHOOD EDUCATION - A PARADIGM SHIFT IN TERMS OF PROFESSIONALISATION..... 309
[Formarea cadrelor didactice pentru educaţia timpurie - o schimbare de paradigmă din perspectiva profesionalizării]
Ph.D. Candidate Anca PETRESCU
Ph.D. Candidate Mirela ROŞU

TEACHING SOCIAL SCIENCE AS A LANGUAGE: FROM TERRORISER TO GATEKEEPER OF UNDERSTANDING..... 327
N.A.J. TAYLOR

THE AFFECTIVE-COGNITIVE REPORT IN THE ATTITUDE AND SUBJECTIVE REACTION AT THE EXTENSION AND GENERALIZATION OF THE ELECTRONIC COMMUNICATION AT INSTITUTIONAL AND PERSONAL LEVEL 333
[Raportul cognitiv-afectiv în atitudinea şi reacţia subiectivă la extinderea şi generalizarea comunicării electronice la nivel instituţional şi personal]
Ph.D. Candidate Mădălin Octavian VANEA

HUMAN TRAFFICKING AS A PHENOMENON. FROM THE SACRED BODY TO THE PRODUCT BODY..... 351
[Traficul de Fiinţe Umane ca Fenomen. De la Trupul Sacru la Trupul Marfă]
Ph.D. Candidate Liviu ZANFIRESCU

REFLECTIONS ON ETHICS IN SOCIAL SERVICES SUPERVISION..... 371
[Consideraţii asupra Eticii în Supervizarea Serviciilor Sociale]
Elena ALEXA

NEW APPROACHES IN PERSONAL DEVELOPMENT FIELD - APPRECIATIVE SOCIALIZATION GROUP..... 381

[Noi perspective in domeniul dezvoltării personale – Grupul de Socializare Apreciativ]

Research Assistant Simona PONEA

Lecturer Ph.D. Antonio SANDU

PROTOCOL FOR APPRECIATIVE SUPERVISION MEETINGS..... 397

[Protocol pentru Şedinta de Supervizare Apreciativă]

Bianca Beatrice VLASĂ

New Media Gratifications in the Digital Divide Context

[Gratificatii ale new media in contextul decalajului digital]

Professor Ph.D. Poliana ŞTEFĂNESCU[1]

Abstract

New media represent the convergence of two different historical trajectories: Information Technology (IT) and media technologies. In the last two decades, the fast evolution of this field, the overlapping of hypertext technologies and the assimilation of multimedia technologies lead to the following dilemma: is the new media just a new branch of mass-media or are we facing a digital rethinking of the society. The presentation includes an analysis of the relationship between uses and gratifications of the Internet in the digital divide context. Certain usages and rewards within demographic groups will be highlighted, with different socio-economic status. It becomes obvious that, when digital divide decreases, the usages and rewards remain the same.

Keywords:

new media, uses and gratifications, digital divide, Internet usage

[1] Professor Ph.D. Poliana ŞTEFĂNESCU, Faculty of Sociology and Social Work within University of Bucharest, Email: poliana.stefanescu@sas.unibuc.ro

1. Introducere

În societatea informaţională majoritatea activităţilor şi relaţiilor sunt mediate de reţelele de comunicare. Noile media nu pot fi reduse doar la Internet, dar majoritatea cercetărilor privind new media abordează în mare parte explicarea şi descrierea ascensiunii Internetului

Noile media(new media) reprezintă convergenţa a două traiectorii istorice diferite: tehnologia informaţiei(IT) şi tehnologiile media. Evoluţia rapidă a domeniului, suprapunerea cu tehnologia hypertext şi www şi asimilarea de noi tehnologii multimedia din ultimele două decenii, conduce la următoarea dilemă: sunt new media doar o altă ramură a mass-media sau se prefigurează o reconceptualizare digitală a societăţii?

În Raportul Comisiei Internaţionale UNESCO pentru studiul problemelor comunicării în societatea contemporană sunt definite cinci funcţii principale ale mass-media, exercitate la nivel individual, social şi internaţional (Drăgan, 1996: 170):

- Funcţia de informare,
- Funcţia de interpretare, persuasiune şi motivaţie,
- Funcţia de legatura, de socializare,
- Funcţia de culturalizare, de educaţie,
- Funcţia de loisir, de divertisment.

Radioul a fost principala sursă de informare şi divertisment la începutul anilor 1920 dar a pierdut teren în faţa televiziunii deoarece avea la dispoziţie doar sunetul, spre deosebire de televizor care beneficia şi de imagine. Spre deosebire de radio şi presa scrisă, televiziunea a reuşit sa îmbine realul cu ficţionalul în difuzarea ştirilor şi divertismentului. În ultima decadă, însa, funcţiile televiziunii încep să fie preluate de expansiunea Internetului.

Vom prezenta o analiză a relaţiei dintre utilizările şi recompensele Internetului (teoria "uses and gratifications") în contextul decalajului digital ("digital divide") şi vom pune în evidenţă particularităţile de utilizări şi recompense în grupuri determinate demografic, cu status socioeconomic diferit. Se constată că, în cazurile în care decalajul digital se reduce, utilizările şi recompensele persistă.

2. Noile media şi principiul convergenţei tehnologiilor

Noile media (*new media*) sunt o convergenţă între sistemul mediatic tradiţional (televiziunea, radioul, presa scrisă) şi telecomunicaţiile, tehnologia digitală, sistemele informatice.

Dominique Wolton ne oferă o definiţie personală a noilor media (Wolton, 2000):

"Par nouveaux médias , on désigne généralement les médias issus du raprochement entre les techniques de l'informatique, des télécommunications et de l'audiovisuel. C'est la numérisation de l'information qui rend cette convergence possible. La plus part du temps, il s'agit de supports en réseau (ordinateur, terminal téléphonique ou téléviseur)".

Principalul motor economic al mutaţiei care are loc pe pieţele informaţiei şi ale comunicaţiilor, şi pe cele ale dezvoltării de aplicaţii interactive îl constituie confluenţa unor tehnologii diferite din domeniul electronicii, transmisiunilor şi informaticii.

Cei doi vectori importanţi ai schimbării sunt dezvoltarea infrastructurilor şi crearea de noi servicii interactive.

Convergenţa noilor tehnologii are trei caracteristici : (1) se desfasoară într-un context global strategic, (2) este influenţată de provocarile industriale, (3) constituie o ţintă în competiţia dintre antreprenori pentru a controla piaţa. Societatea informaţională (SI) se bazează pe un set de elemente de infrastructură, grupate pe trei componente:

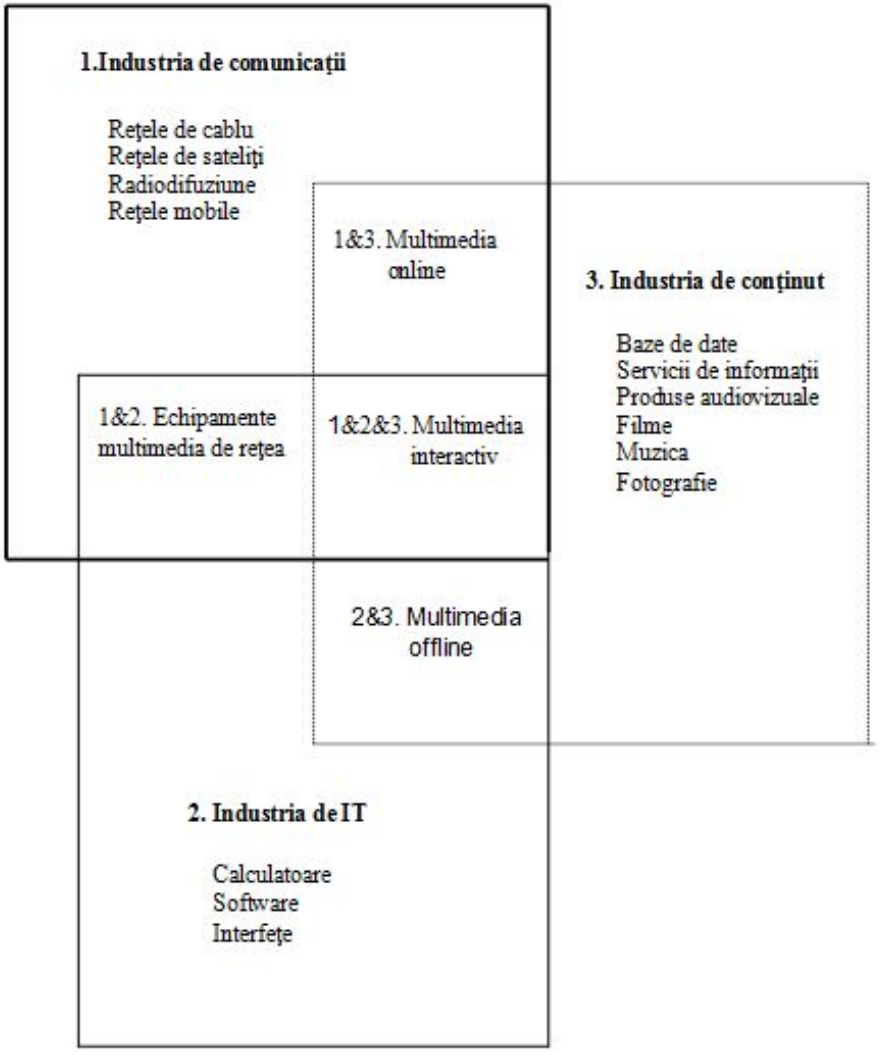
- *infrastructura de conectivitate*, care asigură interconectarea elementelor din configuraţia SI;
- *infrastructura de software* care cuprinde programele de calculator care stau la baza majorităţii activităţilor din SI;
- *infrastructura de continut*, care include atât sistemele-platformă de informaţii cât şi instituţiile care asigură accesul şi protejarea informaţiei.

Aceste infrastructuri au o caracteristică nouă faţă de infrastructurile din alte activităţi socio economice, şi anume aceea că valoarea lor creşte pe măsura ce sunt folosite de mai mulţi indivizi.

In societatea informaţională majoritatea activităţilor şi relaţiilor sunt mediate de reţelele de comunicare. Noile media nu pot fi reduse doar

la Internet, dar majoritatea cercetărilor privind new media abordează în mare parte explicarea şi descrierea ascensiunii Internetului.

Diagrama din fig. 1 reprezintă interacţiunea/convergenţa dintre industria de comunicaţii, industria IT şi industria de creare de conţinut.



3. Perspectiva uses and gratifications

În viziunea acestei teorii, nevoile de comunicare ale indivizilor interacţionează cu factori sociali şi psihologici pentru a produce motivaţii privind utilizarea mass-media. Cu alte cuvinte, oamenii utilizează mass media în mod strategic, folosind medii diferite pentru obiective diferite. Mai exact, ei selectează dintre ofertele mass-media pe acelea care îi ajută să indeplinească diferite scopuri, să-şi satisfacă nevoi specifice (Katz et al., 1973). Perspectiva "uses and gratifications" înlocuieşte întrebarea- *cum influenţează mass media pe utilizatori* - cu următoarea: *în ce mod nevoile de bază ale utilizatorilor influenţează alegerea canalului mediatic* .

Cercetările asupra utilizărilor şi recompenselor mass-media au scos în evidenţă că oamenii aleg produsele mass-media motivaţi de dorinţa de a-şi satisface funcţii diferite: divertisment, informare, identitate, valori sociale. Prima cercetare în domeniu a fost facută în 1944 de Herzog, care a folosit sintagma *uses and gratifications* pentru a explica satisfacţia pe care o produce radioul asupra audienţei. In anii care au urmat, cercetările au abordat şi alte medii de comunicare: ziarele, televiziunea, buletinele electronice, telefoanele mobile, etc.

Când un nou mediu de comunicare este folosit în acelaşi scop ca şi vechiul mediu, atunci noul mediu este văzut ca o alternativă a celuilalt. Audienţa poate alege între cele două, în funcţie de modul în care îi satisfac cel mai bine nevoile precise.

Katz, Gurevitch şi Haas (1973) au identificat o tipologie a nevoilor pe care le au utilizatorii mass-media:

- Nevoi cognitive- Pentru informare, cunoaştere şi înţelegerea mediului
- Nevoi afective- Pentru experienţe estetice, emoţionale şi plăcere
- Nevoi de intregrare personală –Pentru credibilitate, încredere, stabilitate şi status personal
- Nevoi de integrare socială – Pentru contactul cu familia , prietenii şi lumea
- Nevoi de relaxare –Pentru relaxare, distracţie , diminuarea tensiunii.

Teoria „utilizărilor şi gratificaţiilor" este sistematizată de John Fiske (2003), într-o perspectivă sociologică şi culturalistă în ceea ce priveşte funcţiile, aşteptările şi satisfacţiile oferite (tabelul 1):

Tabel 1. Sistematizarea teoriei „utilizărilor şi gratificaţiilor" (Fiske, apud Drăgan, 2007)

	Situaţia socială	Media oferă
1.	produce tensiune şi conflict	atenuare-sentiment de eliberare
2.	atrage atenţia asupra unor probleme	informare
3.	slăbirea oportunităţilor pentru satisfacerea unor nevoi	oferta de servicii complementare
4.	dă importanţă anumitor valori	afirmare şi reafirmare
5.	produce aşteptări legate de familiaritatea cu anumite materiale media	împărtăşirea experienţei pentru susţinerea sentimentului de apartenenţă la grupurile valorizate social

John Fiske oferă o sistematizare (apud D. McQuail, Windahl, 2001) şi pentru categoriile de recompense:

1. Divertisment: a) evadarea din rutinele constrângerilor zilnice;

b) evadarea de sub povara problemelor;

c) „descărcarea emoţională".

2. Relaţii personale: a) „nevoia de companie" acoperită prin compensare mediatică;

b) tipul utilităţii sociale în sensul acumulării de subiecte pentru conversaţii;

c) acumularea unei experienţe împărtăşite de grup, pentru integrarea mai bună în grup şi ameliorarea interacţiunilor intragrupale.

3. Identitate personală: a) referinţa personală (cerinţa de autopoziţionare individuală);

b) explorarea realităţii;

c) întărirea valorilor.

4. Supravegherea: răspuns la nevoia de informare-avertizare asupra a ceea ce se întâmplă în lumea în care trăim. Liderii de opinie caută mai multă informaţie pentru a-şi menţine statutul social (Fiske apud Dragan, 2007).

J. Van Cuilenburg, O. Scholten şi J. W. Noomen redau într-o formulă sintetică condensată esenţa teoriei lui Katz, dar introduc şi unele inovaţii reluate după noi cercetări (tabelul 2).

Tabel 2. Motivele consumului mediatic (Van Cuilenburg, Scholten, Noomen apud Drăgan, 2007)

	Motive	Descriere
1.	**Informaţia**	Nevoia de a fi la curent cu ceea ce se întâmplă în lume
2.	Prestigiu social	Nevoia de a stăpâni subiectele de discuţie
3.	Recreare	Evadarea din lumea obligaţiilor zilnice
4.	Ocupaţie	A da un sens timpului liber
5.	Ritual	Lectura, vizionarea ca ritual-ceremonial zilnic
6.	Siguranţă	Absenţa informaţiilor generează nesiguranţă şi dezorientare
7.	Emulaţie	Nevoia de a trăi evenimente palpitante
8.	Contact social	Lărgirea sferei personale de viaţă
9.	Instrument	Utilizarea informaţiei în scop pragmatic (anunţuri)

D. McQuail şi S. Windahl precizează importanţa acordată noţiunii de aşteptare(*expectancy*): „media oferă recompense la care membrii audienţei se aşteaptă (prin urmare ele pot fi anticipate) pe baza experienţelor anterioare legate de media", considerând că studiile ar trebui să se axeze pe „creşterea satisfacţiilor în raport cu o aşteptare iniţială" (1999: 116) şi pe distincţia dintre dimensiunea empirică şi cea evaluativă a aşteptării (Dragan, 2007).

In concluzie , sunt importante două idei :

(1) explicarea utilizării media este dată de combinaţia dintre percepţia aşteptărilor-recompense şi aprecierea diferenţiată a

recompenselor obţinute efectiv (comportamentul faţă de media este orientat de volumul recompenselor aşteptate şi al celor efectiv primite);

(2) în timp, consumul de media poate creşte, atunci când „recompensele obţinute" (evaluativ) sunt mai mari decât „recompensele aşteptate sau căutate", ceea ce conduce la rate înalte „ale aprecierii şi atenţiei" publicului, deci la o audienţă în creştere, sau, dimpotrivă, la scăderi ale audienţei atunci când recompensele obţinute sunt sub percepţia aşteptărilor iniţiale (Drăgan, 2007).

S-ar părea că Internetul este utilizat pentru a satisface multe din aceste nevoi, deoarece majoritatea navigării pe net este motivată de dorinţa de a localiza un anumit continut via motoarele de căutare sau prin printr-un simplu click pe hiperlegăturile de pe paginile web. Spre deosebire de utilizarea televiziunii, unde se poate considera că telespectatorii sunt conduşi mai degrabă de rutină, obicei, convenienţă sau inerţie, decat de o selecţie personală conştientă, utilizarea Internetului se caracterizează printr-o alegere conştientă care reflectă valoarea urmarită în raport cu gratificaţia cautată. În acest fel Internetul poate fi un mediu care permite utilizatorilor să-şi îndeplinească dorinţele, fie ele bune sau rele.

4. Decalajul digital sau fenomenul *Digital divide*

Pe parcursul dezvoltarii societaţii informaţionale s-a constatat ca beneficiile acesteia nu se distribuie in mod egal intre state iar in interiorul acestora apar numeroase inegalitaţi intre indivizi. Preocuparea privind oportunitaţi egale sau inegale in societatea informaţionala a fost etichetata cu termenul *digital divide* , care a fost completat in ultimii ani cu *digital inclusion* (incluziunea digitala) sau *e- incluziune.*

Desi, din punct de vedere istoric şi tehnic, Internetul îşi are originea la începutul anilor 1960, utilizarea sa la nivel de mase s-a intensificat cu două decenii în urmă, numărul utilizatorilor de Internet la nivel global fiind în continuă expansiune. De exemplu, conforma statisticilor (Internetworldstats.com/stats.htm), numărul a crescut de la 16 milioane în 1995 la 1,5 miliarde în 2009 (pentru 2010 se estimează acelaşi ritm de creştere). Conform Eurobarometrelor , numărul internauţilor din Romania este cel mai scăzut din UE, însă ritmul de

creştere al utilizatorilor de Internet este accelerat. De exemplu, în 2007, Romania a avut o creştere a utilizatorilor de Internet de 517% faţă de anul 2000(ec.europa.eu/public-opinion/standard.htm).

Conceptul de "prăpastie digitală" sau "decalaj digital" (din "digital divide" - în engleză, "fossé numérique", "fracture numérique" sau "fracture digitale" - în franceză) a fost introdus la începutul anilor ´90 de Larry Irving Jr. (fost secretar de stat al comerţului pentru telecomunicaţii şi comunicare în SUA), pentru a atrage atenţia opiniei publice asupra inegalităţilor, discrepanţelor şi decalajelor existente (inclusiv în ţările dezvoltate) între cei care au acces la echipamentele şi produsele software necesare pentru a intra pe Internet şi cei care, din diferite motive, nu au acest acces.

OECD a dat urmatoare definitie, in 2001, a conceptului digital divide:

> *«The gap between individuals, households, businesses and geographic areas at different socio-economic levels with regard to both their opportunities to access information and communication technologies and their use of the internet for a wide variety of activities»*

> *«Decalajul (prăpastia) între indivizi, gospodării şi arii geografice la diferite nivele socio-economice cu privire atât la oportunităţile lor de acces la tehnologiile informaţiei şi comunicaţiilor cât şi de utilizare a Internetului pentru o gamă largă de activităţi».*

În Statele Unite, NTIA (National Telecommunications and Information Administration) (www.ntia.doc.gov) a elaborat trei rapoarte consecutive intitulate: "Falling Through the Net: A Survey of the in Rural and Urban America" (1995), "Falling Through the Net - II" (1997) şi "Falling Through the Net: Defining the Digital Divide" (1999) în cadrul cărora au fost investigate grupurile sociale afectate şi au fost stabilite cauzele şi efectele accesului limitat sau inexistent la Internet.

Conform statisticilor, în SUA de exemplu, minorităţile etnice (în special negrii), familiile cu venituri reduse şi persoanele în vârstă au cel mai mult de suferit, în timp ce albii, persoanele care au absolvit o facultate şi cei care au venituri ridicate îşi permit să profite din plin de avantajele noilor tehnologii, pe măsura introducerii lor pe piaţă.

Fractura digitală se manifestă atât la nivel teritorial cât şi social şi familial. Există o diferenţă semnificativă a accesului la noile tehnologii,

determinată de mediul de rezidenţă. În Romania, în mediul urban conexiunea la internet este de 4-6 ori mai frecventă decât în mediul rural, deşi raportul de dotare cu calculatoare este de aproximativ 2:1.

Conform Barometrului de Opinie Publică, mai 2006, aproximativ 27 % dintre români declarau că ştiu să lucreze cu calculatorul. În ceea ce priveşte competenţa în utilizarea calculatorului, 46 % dintre aceştia se autoevaluează cu nota 7- 8. Conform aceluiaşi studiu, în 27,4% dintre gospodăriile româneşti se găseşte un calculator, iar accesul domestic la Internet este posibil pentru 16,3% dintre gospodării. Aceste cifre destul de recente se situează sub nivelul de utilare al gospodăriilor în care se afla copii de vârstă şcolară, observat exact cu un an înainte.

Diversificarea terminalelor domestice în familii şi scăderea costurilor de conectare nu permit , în exclusivitate, difuzarea noilor tehnologii către un public mai larg. Pentru viitor, reprezintă o necesitate dezvoltarea accesului public. Această deschidere a noi spaţii publice de acces va permite lărgirea cercului de utilizatori în rândul unor populaţii care nu pot, pentru moment, să utilizeze în mod regulat aceste tehnologii.

Fractura numerică nu este unică; ea se poate manifesta în funcţie de sex, vârstă, nivelul de educaţie, locaţia geografică, condiţiile socioeconomice sau combinaţii ale acestor factori. Societatea civilă şi comunitatea stiinţifică pledează pentru sensibilizarea organismele guvernamentale şi a companiilor de IT de a lua măsuri de reducere a decalajului reprezentat de fractura numerică. Un exemplu îl constituie comunitatea virtuală Mistica, un forum de idei şi schimb de experienţă al actorilor din societatea civilă latino-americană (funredes.org):

> *«Fractura numerica este o expresie a fracturilor sociale. Pentru a o înţelege, este necesar să se analizeze condiţiile de acces, de utilizare şi de adaptare socială a acestor fracturi şi nu numai de a se limita la infrastructură şi la conectivitate».*

Fractura numerică este, de obicei, descrisă şi măsurată cu ajutorul unor indicatori statistici care estimează accesul şi modul de utilizare a Internetului şi a TIC în general. Asemenea indicatori pun în evidenţă diferenţele dintre diferite categorii sociale, după criterii demografice (vârsta, gen, stare civila), socioprofesionale (educaţie, profesie, statut ocupaţional, venit) sau geografice (habitat, mediu de rezidenţă, caracteristici regionale, factori geopolitici).

5. Gratificaţii obţinute din utilizarea Internetului

Internetul este un nou mijloc de comunicare care se alatură mediilor tradiţionale şi favorizează tipuri de comunicare pe care celelalte medii de comunicare nu le pot realiza- este vorba despre accesul instantaneu la conţinut multimedia şi despre interactivitate.

Pe masură ce formele de comunicare s-au multiplicat si s-au modernizat, au aparut noi teme de cercetare privind efectele pe care aceste medii le pot avea asupra relaţiilor între indivizi şi chiar asupra întregii societăţi. Indivizii consumatori de media se expun mesajelor media fiind influenţaţi în moduri diferite, în funcţie de tipul şi caracteristicile canalului mediatic care îl difuzează.

Apariţia unei noi tehnologii stimulează ipotezele despre viitoarele implicaţii ale utilizării sale şi despre contribuţiile în societate. În acest sens s-au desfaşurat numeroase cercetări privind consecinţele personale şi sociale ale utilizării Internetului. Diversitatea de conţinut este mult mai bogată pe Internet decât în mediile electronice tradiţionale. În timp ce televiziunea, radioul şi (într-o mai mică măsură) printul sunt reglementate şi supravegheate de societate, Internetul nu este reglementat. Acest fapt conduce la situaţia ca Internetul să conţină câte ceva pentru fiecare. Deoarece acest conţinut este disponibil în şcoli, biblioteci, acasă sau la locul de muncă, sugerează că oamenii pot utiliza Internetul pentru a-şi satisface diferite motive în contexte sociale variate.

De exemplu, December (1996) identifică trei categorii extinse pentru care oamenii utilizează Internetul: *comunicare, interacţiune şi informare.*

Cho, de Zuniga, Rojas si Shan (2003) au dedus trei gratificaţii în urma unei analize factoriale aplicată unei baterii de itemi:

- **interacţiunea socială** (interacţiunea cu membrii familiei şi cu prietenii),
- **învaţarea**(cum a contribuit Internetul la îmbunătăţirea abilităţilor de a învăţa lucruri noi, de a se interesa de sănătate, etc)
- **achiziţiile personale**(cumpărăturile şi operaţiuni financiare online).

În studiul citat au fost testate şi categorile de utilizări ale Internetului identificate anterior de December în 1996. Astfel, au fost recunoscute utilizările de tipul: consum, interacţiune socială şi căutare/ informare.

Utilizarea de tip **consum** a cuprins acţiuni de tipul cumpărături online, achiziţionarea sau rezervarea de bilete de călătorie online, obţinerea de informaţii turistice, etc. **Interacţiunea socială** a cuprins acţiuni de tipul-utilizarea mesageriei instant, jocuri online, urmărirea unei discuţii pe forumuri sau în chat rooms, crearea de conturi în reţelele sociale. Utilizarea **căutare/informare** cuprinde activităţi ca de exemplu – citirea ştirilor online, obţinerea de informaţii pentru şcoală sau muncă, căutarea unui job online, consultarea prognozei meteo, ştiri din domeniul politic, lucrul online pentru serviciu, etc. În figura 2 se poate urmări un model path simplificat al relaţiei dintre utilizări şi gratificaţii.

Deoarece un număr din ce în ce mai mare de indivizi se conectează la Internet pentru comunicare, divertisment, cumpăraturi sau pentru informare, simpla măsurare a conectivităţii la Internet nu mai este suficientă pentru a declara că există diferenţe(divide) în lumea digitală. Cercetătorii se reorientează spre identificarea utilizărilor Internetului şi spre gratificaţiile specifice obţinute din aceste interacţiuni.

Un rezultat important al acestui studiu îl constituie concluzia că modelele de utilizări şi recompense dezvăluie diferenţe importante între subcategorii definite de variabile demografice ca vârsta şi statusul socioeconomic(SES). Chiar dacă fractura în ceea ce priveşte accesul la Internet pare să se închidă, totuşi persistă diferenţele de utilizări şi relaţiile lor cu recompensele obţinute.

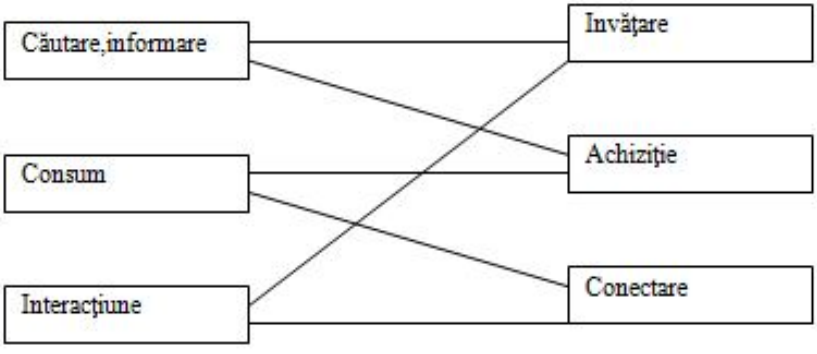
Rezultatele studiului sugerează că subgrupul persoanelor tinere şi cu un status ridicat este înclinat să folosească Internetul pentru a-şi satisface motivaţiile şi pentru a obţine gratificaţiile dorite.In primul rand, este foarte posibil ca acest grup să abordeze utilizări specifice ale Internetului, cum ar fi interacţiunea mediată de calculator, informare şi consum, pentru a atinge gratificaţiile corespunzătoare, adică conectare, învăţare şi achiziţie. Aceşti indivizi pot fi deosebit de eficienţi în folosirea Internetului pentru a-şi satisface nevoile pe care ei caută să şi le recompenseze.

Ei sunt, însă, şi cei mai rezervaţi în obţinerea de gratificaţii din partea Internetului, bazându-se pe o expertiză avansată ca utilizatori.

In schimb, indivizii consideraţi a fi mai putin *conectaţi*- grupul tinerilor cu un SES scăzut, grupul bătrânilor cu un SES ridicat sau al bătrânilor cu SES scazut-sunt mult mai atraşi de utilizările Internetului pentru a-şi satisface propriile nevoi. De exemplu, tinerii cu un SES scăzut sunt cei mai predispuşi pentru utilizarea de tip **consum** pentru a obţine gratificaţii de tip **conectare**.

In mod similar, tot grupul cu SES scăzut (tineri şi bătrâni) este cel mai predispus să utilizeze interacţiunea mediată de calculator ca un mijloc de a obţine gratificaţii de tip **învăţare.** Acest fenomen sugerează că cei mai *noi veniţi* pe Internet sunt încă în faza în care învaţă să navigheze şi să cunoască serviciile Internetului în toată complexitatea lor. Totuşi, rezultatele studiului arată că unii dintre aceşti indivizi sunt capabili să atingă recompensele în aceeaşi manieră ca şi cei superior *conectaţi*. Deşi aceşti indivizi nu sunt atât de eficienţi în utilizarea Internetului, ei au abilitatea de a-şi atinge propriile scopuri prin diferite practici de utilizare.

Fig. 2 . Un model simplificat al utilizărilor şi recompenselor Internetului



5. Concluzii

Concluzia cercetărilor evocate este că *prăpastia digitală (digital divide)* ar trebui definită dincolo de aspectele legate de accesul la Internet şi anume ar trebui studiată din perspectiva altor factori, ca de exemplu,

modelele de utilizare şi relaţia lor cu recompensele obţinute. Rezultatele sugerează că, chiar dacă prapastia de acces se închide, vor persista inegalităţi în utilizările Internetului şi în satisfacţiile individuale obţinute. Aceste inegalităţi pot fi observate nu numai din perspectiva *uses and gratifications* , dar şi prin abilitatea indivizilor de a utiliza Internetul în diferite maniere prin care să-şi satisfacă nevoile de bază.

Reluăm, astfel, o definiţie generală a noilor media – noile media se referă la formele inovatoare de interacţiune dintre oameni şi tehnologie , la relaţia dintre oameni şi instrumentele de comunicare folosite în mod creativ pentru a îndeplini nevoile elementare de informare, comunicare şi relaţionare (Guţu, 2007:16).

Experienţa şi rezultatele acestor studii constituie un fundament pentru cercetările pe care le derulăm în prezent, începând cu analiza secundară a unor date primare din cercetări anterioare şi continuând cu proiectarea unui nou studiu. Obiectivele urmărite vor fi consumul media, practicile de consum, motivele consumului, efectele mass-media asupra publicului şi violenţa din mass-media.

References

Burch, S. (2005) Société de l'information, in *Enjeux des mots*, Caen, France: C&F editions, 49-71.

Cho, J. et al. (2003) Beyond access. The Digital Divide and Internet Uses and Gratifications, in *IT and Society*, 1, pg.46-72.

December, J. (1996) Units of Analysis for Internet Communication, in *Journal of Communication*, 46 (1), 14-38.

Drăgan, I. (2007) *Comunicarea-Paradigme şi teorii*, Vol. I si II, Bucureşti: Editura RAO.

Drăgan, I. (1996) *Paradigme ale comunicarii de masă*, Bucureşti: Editura Şansa.

Falling Through the Net: A Survey of the in Rural and Urban America (1995) available online at: www.ntia.doc.gov

Falling Through the Net - II (1997) available online at: www.ntia.doc.gov

Falling Through the Net: Defining the Digital Divide (1999) available online at: www.ntia.doc.gov

Gheorghiu, R, Unguru, M (2009) Beyond Connectivity. Future Challenges for E-Inclusion Policies, in *Romanian Journal of European Affaire*, 9, (2), June 2009, 20-32.

Guţu, Dorina (2007) *New Media*, Bucureşti: Editura Tritonic.

Katz, E., Blumler, J., Gurevitch, M. (1973) Uses and Gratifications Research" *The Public*

Opinion Quarterly, 37, 509–23.

Katz, J. E., Rice, R. E. (2002) *Social consequences of Internet use: Access, involvement, and interaction*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

McQuail, D, Windahl, S. (2001) *Modele ale comunicării pentru studiul comunicării de masă*, Bucureşti: Editura Comunicare.ro.

Marcus, S. (2000) Spaţiul nostru comunicaţional, in *Secolul 20*, (4-9).

Ştefănescu, P. (2005) Societatea informaţională – o provocare tehnologică sau politică?, in *Manager*, 2, Bucureşti.

Ştefănescu, P. (2007) *Internet şi societate*, Bucureşti: Editura Ars Docendi.

Ştefănescu, P. (2007) Societatea informaţională şi accesul tinerilor la tehnologia digitală, in *Sociologie Românească*, 1.

Ştefănescu, P. (2007) Internetul ca spaţiu al diversităţii culturale, in Rogojinaru, A. (coord.) *Comunicare, relaţii publice şi globalizare,* Bucureşti: Editura Tritonic.

Stefanescu, P. (2009) Global Network and social access, in *Proceedings of ICEA-FAA Conference.*

Wolton, D. (2007) *Sauver la coomunication*, Paris: Editions Flammarion.

Wolton, D. (2003) *L'autre mondialisation*, Paris: Editions Flammarion.

Wolton, D. (2000) *L'internet et après? Une theorie critique des nouveaux medias*, Paris: Editions Flammarion.

www.Internetworldstats.com/stats.htm.

Mistica, available online at: http://www.funredes,org/mistica.

Date despre Autor

Poliana Ştefănescu, Phd, professor Faculty of Sociology and Social Work, University of Bucharest

Expertise in: social informatics, media and new communication technologies, data analysis for social sciences ; Deputy Director Center for Media studies and new communication Technologie, University of Bucharest, member of COST European Network " Transformig Audiences, Transforming Societies" .

Cateva publicatii legate de subiectul articolului se regasesc la bibliografie

E-mail: poliana.stefanescu@sas.unibuc.ro

Good Practices in Social Economy – Methods and Indicators of Evaluation

[Bune Practici in Economia Sociala – Metode şi Indicatori de Evaluare]

Associate Professor Ph.D. Corina CACE[1]
Senior Researcher Ph.D. Sorin CACE[2]
Associate Lecturer Ph.D. Victor NICOLĂESCU[3]

Abstract

"Evaluation" and „good practices" can be found and analyzed in detail on the wide realm of interdisciplinary and social fields, which requires a brief definition in order to maintain the rigor and clarity, but also an analysis of those conceptual areas which study the relationship between the projects implementation and assessing their results.

Transfer of best practices in the social economy has the objective to interconnect the positive results at the level of the national social partnership from the European Union countries in this field by organizing seminars, round tables and symposia, exchange of best practices, study visits and publishing of working principles, manuals, and guides. This analysis presents several methods and indicators that constitute the basic elements of the researchers involved in mapping the positive practices of social economy. To achieve this goal, a desk-research was conducted based on the evaluation projects in this field and especially on the methodological approaches used.

Keywords:
good practices, social economy, methods, indicators

[1] Associate Professor Ph.D. Corina CACE, Head of Teacher Training Department, Academy of Economic Studies, E-mail: corina.cace@dppd.ase.ro, Phone: 021.319.19.00.
[2] Senior Researcher Ph.D. Sorin CACE, Institute for Quality of Life Research (ICCV), E-mail: corsorin@mailbox.ro, Phone: 021.318.24.61.
[3] Associate Lecturer Ph.D. Victor NICOLĂESCU, Faculty of Social Work and Sociology within "Petre Andrei" University from Iasi, E-mail: vic72ro@gmail.com, Phone: 021.6190768.

Rezumat

„Evaluarea" şi „bunele practici" se regăsesc şi pot fi analizate în detaliu pe tărâmul interdisciplinar şi foarte larg al domeniului social, ceea ce necesită, pentru rigoare şi claritate, o succintă definire a acestora, dar şi o analiză a acelor arii conceptuale privind studierea relaţiei dintre implementarea unor proiecte şi evaluarea rezultatelor acestora.

Transferul de bune practici în domeniul economiei sociale are ca obiectiv interconectarea la nivelul parteneriatelor sociale naţionale a rezultatelor pozitive din ţări membre ale Uniunii Europene în acest domeniu, prin organizarea de seminarii, mese rotunde şi simpozioane, schimb de bune practici, vizite de documentare şi publicarea de principii de lucru, manuale, ghiduri. În această analiză se prezintă diferite metode şi indicatori ce constituie elemente de bază pentru cercetătorii implicaţi în cartografierea practicilor pozitive ale economiei sociale. Pentru atingerea acestui scop, a fost desfăşurată o activitate de cercetare de birou, fiind căutate proiectele de evaluare în acest domeniu şi, mai ales, abordările metodologice care au fost folosite.

Cuvinte cheie:
bune practici, economie socială, metode, indicatori

1. Introducere

Economia sociala, prin amploarea proiectelor derulate în prezent în România constituie un domeniu important care conţine multe provocări pentru principalele niveluri ale politicului, economicului, socialului, guvernării, contabilităţii, agenţiilor de finanţare, pentru societăţile şi comunităţile implicate, pentru participanţii şi membrii entităţilor economiei sociale şi pentru beneficiarii bunurilor şi serviciilor furnizate de aceste entităţi. Din perspectiva evaluării stadiului dezvoltării economiei sociale, se apreciază că există două provocări principale: prima se referă la invizibilitatea instituţională a sectorului economiei sociale, care se datorează lipsei unei definiţii clare şi riguroase a economiei sociale (la nivel naţional şi internaţional) şi structurii conturilor naţionale care împiedică identificarea şi contabilizarea companiilor şi organizaţiilor din economia socială; în al doilea rând, se mai constată şi lipsa unor metodologii de evaluare acceptate la nivel internaţional pentru măsurarea cuprinzătoare şi integrantă a impactului societal şi a viabilităţii economiei sociale.

Cele două provocări expuse mai sus necesită răspunsuri intercorelate, precise şi validate de practica existentă în ţări ale Uniunii Europene, în concordanţă cu finanţările existente în acest moment în sfera socio-economică din ţara noastră.

2. Economia socială – aspecte definitorii

Termenul de *economie socială* a apărut în literatura economică, probabil pentru prima dată, în 1830. În acel an, economistul liberal francez Charles Dunoyer a publicat un *Tratat despre economia socială*, care pleda pentru o abordare morală a economicului (CIRIEC, 2007: 14).

După o lungă perioadă de stagnare, economia socială revine în atenţia decidenţilor în ultimii 25 ani, conceptul de economie socială este în evidentă expansiune în Uniunea Europeană, dar termenul are conotaţii ştiinţifice diferite în toate statele membre, existând cazuri în care într-o ţară chiar să coexiste interpretări diferite ale acestuia. Gradul de recunoaştere a conceptului de către autorităţile publice, de către companiile economiei sociale şi de către lumea academică/ştiinţifică indică o varietate de abordări în cadrul ţărilor UE-25 (CIRIEC, 2007: 36-37).

Definiţia conceptuală curentă a economiei sociale de către propriile sale organizaţii este cea a *Cartei principiilor economiei sociale* promovată de Social Economy Europe, instituţia reprezentativă la nivelul Uniunii Europene pentru organizaţiile economiei sociale (cedag-eu.org), lucrarea în care se prezintă principiile economiei sociale:

- Primatul obiectivului individual şi social asupra capitalului
- Afiliere voluntară şi deschisă
- Control democratic prin statutul de membru (nu se aplică fundaţiilor întrucât acestea nu au membrii)
- Combinaţiile de interese ale membrilor/utilizatorilor şi/sau interesul general
- Apărarea şi aplicarea principiului solidarităţii şi responsabilităţii
- Administrare autonomă şi independenţă faţă de autorităţile publice
- Cea mai mare parte a surplusului este folosită pentru asigurarea obiectivelor de dezvoltare durabilă, a serviciilor de interes pentru membri sau pentru interesul general.

O definiţie de lucru a economiei sociale care este importantă pentru a înţelege modul în care economia socială şi diferitele ei componente sunt structurate şi înţelese în general în mod instituţional în UE este furnizată de CIRIEC (2007: 20).

Raportul CIRIEC propune următoarea definiţie de lucru pentru economia socială: Setul de întreprinderi particulare organizate pe baze oficiale, cu autonomie de decizie şi libertate de apartenenţă, create pentru a satisface cerinţele membrilor lor pe piaţă prin producerea de bunuri şi furnizarea de servicii, asigurare şi suport financiar, în care luarea deciziilor şi orice distribuire a profitului sau surplusului între membri nu este legată în mod direct de capital sau de sumele cu care a contribuit fiecare membru, fiecare dintre aceştia având un vot. Economia socială mai include şi organizaţiile particulare înfiinţate pe baze oficiale, cu autonomie de decizie şi libertate de apartenenţă care produc servicii non-piaţă pentru gospodării şi ale căror surplusuri, dacă acestea există, nu pot fi însuşite de agenţii economici care le creează, controlează sau finanţează (CIRIEC, 2007: 20-21).

Datorită conceptului de pluralitate de resurse, structurile economiei sociale trebuie să se bazeze pe diferite surse de venit provenite din piaţă, nonpiaţă şi economia nonmonetară, constatânduse că se bazează în general pe o combinaţie între muncă voluntară şi plătită şi pe o combinaţie între resurse financiare generate din vânzarea de bunuri şi servicii, finanţare publică (sub formă de contracte, avantaje fiscale şi subsidii directe) şi donaţii private. Prin respectarea acestor principii, structurile economiei sociale au demonstrat că pot contribui la inovarea prestărilor de servicii, la coeziunea socială, la promovarea a noi forme de participare democratică locală şi a autoafirmării şi influenţei, precum şi la soluţionarea problemelor sociale care afectează un număr mare de categorii sociale vulnerabile (Cace, et al., 2010a: 21).

Economia socială este văzută în majoritatea cazurilor ca fiind o parte a politicii care urmăreşte creşterea nivelului de ocupare sau, în cel mai bun caz, ca un „punct de plecare", dar această poziţionare nu este o strategie cuprinzătoare pentru lupta împotriva excluziunii sociale şi a sărăciei. Din punctul de vedere al abordării holistice a fenomenului excluziunii sociale, economia socială poate fi privită ca parte a unei încercări mai ample de a organiza mecanismele care trebuie să prevină

segregarea socială şi marginalizarea persoanelor sau grupurilor vulnerabile (Cace, Nicolăescu, Scoican, 2010b: 79).

3. Stadiul economiei sociale (cartografierea domeniului)

Dinamica actuală şi importanţa acestei forme de economie reliefează importanţa **discutării şi raportării abordărilor metodologice referitoare la cartografierea economiei sociale** la nivel regional şi local. Totuşi, această analiză reprezintă o secvenţă referitoare la **proiectarea** metodelor şi elaborarea evaluării sociale şi economice, a creării de locuri de muncă şi a iniţiativelor antreprenoriale din economia socială.

Din analizele efectuate, au reieşit următoarele aspecte importante cu privire la modul în care se realizează o cartografiere a practicilor economiei sociale (Cace, Nicolăescu, Scoican, 2010b: 91-97):

1. Literatura ştiinţifică arată că **nu există un singur mod de a efectua cercetări asupra sectorului economiei sociale**. Toate cercetările şi rapoartele au adoptat o strategie de cartografiere care se potriveşte cel mai bine realităţii locului şi nu există niciun model comun pe care să îl folosim. Principalul factor care a dus la acest rezultat este absenţa unei definiţii unice a economiei sociale, ceea ce influenţează strategiile cercetărilor. Din acest motiv, toate cercetările analizate au adoptat mai întâi o definiţie de lucru a economiei sociale şi au clarificat explicit criteriile ce vor fi folosite pentru identificarea organizaţiilor din sector. Astfel, una dintre provocările majore ale oricărui studiu al economiei sociale este identificarea unei definiţii de lucru a economiei sociale şi identificarea organizaţiilor amplasate în zona de intervenţie care satisfac criteriile de calificare pentru organizaţiile din economia socială.

2. Majoritatea proiectelor de cartografiere existente au **clasificat şi au pus pe categorii organizaţiile** din economia socială mai degrabă după **scopul** lor, decât după tipul lor. Acest lucru se întâmplă mai ales din cauza complexităţii cadrului juridic şi instituţional al acestora (de exemplu, o întreprindere socială poate să fie din punct de vedere juridic şi o organizaţie nonprofit). Astfel, folosirea formei juridice a organizaţiilor, şi nu a funcţiei sau a scopului lor, poate duce la anumite reprezentări greşite.

3. Proiectele relevante **au folosit atât abordări de cercetare primară, cât şi abordări de cercetare secundară**. Aceasta, întrucât aceste proiecte se referă la societăţile vestice, Marea Britanie şi Canada,

unde există o mulţime de date statistice oficiale disponibile pentru cercetători. În România, economia socială este un sector în formare şi de aceea nu există date statistice oficiale pentru efectuarea unei analize secundare. Există foarte puţine date primare disponibile, astfel că toate informaţiile trebuie colectate de pe teren.

4. Strategia de cercetare se va baza deci pe **metodele de cercetare primară**. Aşa cum am arătat mai sus, s-a stabilit folosirea unei **combinaţii de metode de cercetare cantitative şi calitative**.

5. Întrucât proiectul de cercetare se bazează în primul rând pe cercetarea primară, trebuie alcătuit un calendar al activităţilor cuprinzător, care să fie respectat cu meticulozitate. Mai jos este o propunere de mod în care acest calendar al activităţilor poate fi proiectat în conformitate cu principalele stadii ale cercetării (stabilirea bazelor teoretice, identificarea abordărilor metodologice, proiectarea metodelor de colectare a datelor, stabilirea eşantionului, colectarea de date şi redactarea rapoartelor, evaluarea şi monitorizarea).

6. Referitor la metodologie, o sursă foarte folositoare este *The guidance on mapping social enterprises*, publicată de ECOTEC Research and Consulting Limited în Marea Britanie (ECOTEC, 2003). Acest raport se bazează pe experienţa a 33 de studii de cartografiere, care toate au încercat să cartografieze într-un anumit grad întreprinderi sociale şi care au făcut recomandări referitoare la tipul de date care trebuie incluse în proiectele de cartografiere a sectorului economiei sociale. Pe scurt, acest ghid a separat proiectele de cartografiere în funcţie de scopul lor. Sunt identificate patru scopuri-cheie: dezvoltarea de strategii, livrarea programului, evaluarea contribuţiei economice şi întocmirea unui catalog:

Dezvoltarea strategiei adesea include un eşantion de informaţii calitative care să suplimenteze sursele de date publicate.

Livrarea programului foloseşte informaţii detaliate, adesea codificate, care trebuie colectate referitor la aspecte specifice ale sprijinului acordat organizaţiilor.

Evaluarea contribuţiei economice necesită informaţii detaliate despre venituri şi ocupare, în unele studii încercându-se generarea unor estimări.

Întocmirea unui catalog necesită detalii de contact precise şi actualizate şi o sistematizare a categoriilor.

În plus, ghidul identifică patru moduri largi de abordare a cartografierii întreprinderilor sociale: abordarea regională, abordarea locală de jos în sus, abordarea pe bază de calitate de membru şi abordare pe bază de proces.

Metodele regionale au folosit surse publice de date şi eşantioane din cercetare pentru aspecte calitative.

Metodele locale de jos în sus folosesc cunoştinţele existente şi reţelele din cadrul sectorului.

Metodele bazate pe calitatea de membru folosesc listele existente cu membri; la combinarea datelor trebuie acordată atenţie la numărătoarea dublă.

Metodele bazate pe proces sunt atrăgătoare atât datorită caracterului dinamic al sectorului, cât şi datorită potenţialului de a determina mecanismele deja în funcţiune.

În sfârşit, sunt sugerate cinci câmpuri de date care trebuie să formeze inima oricărei operaţii de cartografiere a economiei sociale: numărul de întreprinderi sociale; numărul de angajaţi (program parţial/program complet); amplasarea geografică a întreprinderii sociale; activitatea comercială de bază a întreprinderii sociale; cifra de afaceri (inclusiv proporţia din activităţi comerciale/necomerciale).

4. Evaluarea economiei sociale

Consultarea mai multor surse la nivel internaţional a reliefat faptul că, în general, nu există o bibliografie extinsă la nivel internaţional despre evaluarea economiei sociale în termeni de modele standard internaţionale, în mare parte din cauza dificultăţilor conceptuale de definire şi clasificare pe categorii a economiei sociale la nivel naţional. În acelaşi timp, considerăm că această situaţie oferă o foarte bună ocazie pentru a construi mai multe instrumente conceptuale, metodologii şi practici, plecând fie de la „zero", fie clădind pe orice este deja disponibil, cu contribuţia valoroasă a principalilor actori din fiecare sector relevant al economiei sociale. Contribuţia principalilor actori la orice evaluare este vitală pentru a ne asigura că parametrii critici care trebuie acoperiţi sunt incluşi şi pentru a legitimiza procesul şi rezultatele acestuia.

Evaluarea progreselor înregistrate în domeniul economiei sociale trebuie abordate la cel puţin două niveluri separate, dar complementare:

Primul, prin metodele internaţionale de culegere a datelor contabile existente în momentul de faţă, bazate pe sistemele naţionale de conturi, şi mai ales prin implementarea *Manualului pentru întocmirea conturilor satelit ale companiilor din economia socială: cooperative şi societăţi mutuale* (CIRIEC, 2006) (pentru statele membre UE) şi a *Manualului ONU pentru instituţiile nonprofit din sistemul naţional de conturi* (Manualul INP) (CIRIEC, 2007: 29); acest mod de tratare abordează în foarte mare măsură şi în mod cuprinzător şi uniform subiectul monitorizării diferitelor activităţi economice şi a rezultatelor sectorului economiei sociale la nivel naţional, regional şi subregional, alcătuind principalul set de date statistice.

În al doilea rând, prin dezvoltarea de metodologii, instrumente şi indicatori de monitorizare şi evaluare care sunt în conformitate cu datele disponibile din conturile satelit, dar care abordează mai ales *în mod calitativ aspectele societale* ale sectorului economiei sociale, care nu sunt surprinse de sistemul de colectare a datelor din conturile satelit.

Domeniul evaluării este foarte extins şi este pur şi simplu dincolo de limitele acestei lucrări să facem o discuţie amplă asupra diferitelor abordări, cum sunt teoria evaluării schimbării, evaluarea de dezvoltare *ex-post, ex-ante* etc. (ec.europa.eu). Este însă important să menţionăm, ca punct de plecare, îndrumările CE asupra evaluării *programelor* pentru ajutor extern şi pentru Fondul Social European (FSE). Deşi proiectul Comisiei Europene *Cycle Management Guidelines* (Îndrumări pentru managementul ciclului) (PMC) (2004) (ec.europa.eu) se referă în special la evaluarea programelor CE de ajutor extern (în afara UE), aceasta este o publicaţie extrem de semnificativă, recomandată pentru consultat, întrucât asigură un important cadru teoretic pentru evaluare, precum şi pentru evidenţierea instrumentelor aferente acestui proces. De asemenea, *Ghidul orientativ asupra standardelor de calitate a evaluării FSE* este un document ne-normativ adresat statelor membre UE (ec.europa.eu).

În conformitate cu cadrul conceptual promovat de Banca Mondială, este important de realizat o primă diferenţiere între monitorizare şi evaluare. Astfel, **monitorizarea** este definită ca fiind: „*O funcţie continuă care foloseşte culegerea sistematică de date despre indicatori specifici care să furnizeze managementului şi principalelor părţi interesate ale unei intervenţii de dezvoltare în desfăşurare indicaţii despre nivelul progresului înregistrat, gradul de realizare a obiectivelor şi stadiul utilizării fondurilor alocate*". Astfel, monitorizarea întruchipează urmărirea cu regularitate a aportului, activităţilor, producţiei,

rezultatelor şi impactului activităţilor de dezvoltare la nivel de proiect, program, sector şi naţional. De asemenea, se menţionează distinct şi o definire folositoare a **evaluării**: „*Efectuarea unei aprecieri, pe cât de sistematică şi obiectivă posibil, a unui proiect, program sau politică în derulare sau încheiată, proiectarea, implementarea şi rezultatele atinse. Scopul este de a determina relevanţa şi îndeplinirea obiectivelor, eficienţa de dezvoltare, impactul şi viabilitatea. Evaluarea trebuie să dea informaţii credibile şi folositoare care să permită încorporarea lecţiilor învăţate în procesul de luare a deciziilor atât de beneficiarii finanţărilor, cât şi de donatori*" (worldbank.org).

Principiile aflate la baza efectuării unei evaluări sunt:

- ***imparţialitatea şi independenţa*** procesului de evaluare de funcţiile de programare şi implementare;
- ***credibilitatea*** evaluării, prin folosirea unor experţi independenţi şi cu pregătire corespunzătoare şi prin transparenţa procesului de evaluare, inclusiv diseminarea largă a rezultatelor;
- ***participarea actorilor*** la procesul de evaluare, pentru a se asigura existenţa unui număr suficient de perspective şi păreri care să fie luate în considerare;
- ***utilitatea*** observaţiilor evaluării şi a recomandărilor rezultate, prin prezentarea la momentul adecvat a unor informaţii relevante, clare şi concise către factorii de decizie.

Astfel, o evaluare are două scopuri precise: să determine *ce a mers şi ce nu a mers*, dacă este eficientă sau ineficientă prin raportare la rezultatele intenţionate şi *ce s-a învăţat* de la un anumit efort (Care pare să fie o intervenţie de succes? Ce factori au contribuit la succesul acesteia? De ce anumite intervenţii nu au fost eficiente? Ce s-ar fi putut face diferit pentru a se asigura un rezultat mai pozitiv?). Abordată în acest fel, evaluarea contribuie la îmbunătăţirea responsabilităţii şi la întărirea practicii în domeniu.

Datorită naturii dinamice şi complexe a economiei sociale, atât monitorizarea, cât şi evaluarea trebuie aplicate în mod continuu, pentru a putea urmări astfel progresul, responsabilitatea, impactul şi viabilitatea pe cât de mult posibil, atât în timp real, cât şi *ex-post* (evaluarea activităţilor încheiate).

Aşa cum este menţionat în *Manualul pentru întocmirea conturilor satelit ale companiilor din economia socială: cooperative şi societăţi mutuale*, crearea unui

registru statistic este punctul de plecare de cea mai mare importanţă pentru crearea unui catalog exhaustiv al diferitelor clase de companii care fac parte din economia socială, pe baza delimitării conceptuale şi a criteriilor stabilite în manual. Fără un registru sau măcar un catalog bazat pe criteriile de mai sus, monitorizarea şi evaluarea economiei sociale ar deveni problematică şi ar putea conduce la rezultate invalidate de realitatea socială.

În expunerea *Cadrului de evaluare pentru investiţiile federale în economia socială (*Leviten-Reid, Torjman, 2006: 12) se oferă a listă folositoare cu provocări care apar la evaluarea activităţilor în economia socială, formând un ghid pe care se poate lucra, îndepărtând elementele ce nu sunt aplicabile sau adăugând unităţi noi. Aceste provocări includ:

Iniţiativele sunt diverse şi în evoluţie: fiecare iniţiativă de economie socială este diferită, modelată de circumstanţe locale unice.

Diferite tipuri de rezultate sunt urmărite simultan: iniţiativele de economie socială urmăresc frecvent rezultate simultane la diferite niveluri de activitate – beneficii pentru persoane şi gospodării, capacitatea organizaţională a întreprinderii şi schimbări sistemice mai mari la nivelul comunităţii.

Atenţia la rezultate trebuie echilibrată cu atenţia la proces: iniţiativele de economie socială permit cetăţenilor să participe mai mult la modelarea propriilor afaceri.

Scopurile sunt adesea pe termen lung, dar este nevoie de semne de progres pe termen apropiat: poate exista o nepotrivire între cadrul de timp alocat pentru finanţarea iniţiativelor de economie socială şi scopurile urmărite, care, prin natura lor, sunt pe termen lung.

Trebuie să ne aşteptăm la tipuri sau niveluri diferite de rezultate, în funcţie de faptul dacă iniţiativele sunt noi şi în dezvoltare sau sunt mature şi în extindere, precum şi dacă sprijinul politic şi alte infrastructuri sunt adecvat consolidate. Rezultatele anticipate trebuie ajustate pentru diferitele puncte de plecare pentru proiectele pe care variatele comunităţi şi organizaţii se hotărăsc să le urmărească.

Este nevoie atât de date cantitative, cât şi de date calitative pentru a surprinde multiplele aspecte ale acestor iniţiative şi pentru a satisface nevoile informaţionale ale diferiţilor actori: este nevoie de diferite tipuri de date pentru a reflecta munca efectuată în economia socială.

Necesarul de timp, energie şi resurse poate fi copleşitor: resursele necesare pentru iniţiativele comunitare complexe sunt totdeauna întinse la limită.

Rezultatele-cheie, cum sunt construirea capacităţii în comunitate, lipsa de măsuri acceptate de toţi şi altele, nu se pot cuantifica cu uşurinţă: deşi este nevoie de muncă în continuare, s-a progresat semnificativ. În domeniul rezistenţei comunitare, de exemplu, s-a făcut o muncă valoroasă în Canada, fiind aplicată atât pe plan local, cât şi pe plan internaţional.

Datorită naturii holistice a iniţiativelor de economie socială, o gamă largă de rezultate pot fi potrivite pentru diferite iniţiative: proiectarea programului şi a evaluării trebuie să fie clară în ceea ce priveşte tipul şi gama de rezultate dorite. Poate fi necesară specificarea faptului că prioritatea se acordă unui set limitat, concentrat de rezultate sau, alternativ, pentru a ilustra meniul de rezultate acceptabile la care se poate ajunge prin eforturi diferite.

Unele iniţiative vor avea nevoie probabil de asistenţă tehnică pentru proiectarea şi efectuarea eficientă a evaluării: multe organizaţii comunitare au doar o înţelegere şi o capacitate limitate de evaluare, fiind nevoie de sprijin extern pentru efectuarea acestei munci.

Practicienii se pot simţi înstrăinaţi de procesele de evaluare care dau prioritate nevoilor finanţatorilor pentru răspundere, faţă de dorinţa practicienilor de a învăţa şi a se perfecţiona, sau care judecă succesul unei iniţiative numai la încheierea acesteia: procesul de evaluare trebuie să sprijine atât responsabilitatea, cât şi învăţarea.

Prezentăm în continuare o sugestie de alcătuire a unui cadru cu obiectivele ***societale***, rezultatele aşteptate şi indicatorii economiei sociale. Există mai multe motive pentru a face acest lucru: obiectivele societale au nevoie de colectarea şi analiza mai ales a unor date calitative pentru a putea înţelege operarea şi impactul acestui tip de obiective, care nu pot fi reduse la cifre contabile sau deduse din astfel de cifre. Prin stabilirea mai multor obiective societale, ne îndepărtăm de practica adesea obişnuită, dar limitată, de a reduce măsurarea impactului economiei sociale la indicatori de tipul rezultatele ocupării, datorită accentului pus în cadrul Strategiei de ocupare de la Lisabona pe dimensiunea de ocupare a economiei sociale. Prin definiţie, entităţile din economia socială se ocupă de anumite rezultate sociale de care nu se mai ocupă nici sectorul particular, nici cel public şi care trebuie de aceea identificate.

Lucrarea a doi cercetători canadieni propune un foarte interesant şi util cadru de lucru pentru identificarea (şi măsurarea) obiectivelor societale, a rezultatelor şi indicatorilor activităţilor din economia socială (Leviten-Reid, Torjman, 2006: 11-23), cu menţiunea faptului că se utilizează patru mari categorii de obiective societale preluate din publicaţia OECD *Society at a Glance: OECD Social Indicators* (eurofound.europa.eu): întărirea coeziunii sociale; întărirea independenţei personale; promovarea echităţii prin depăşirea dezavantajelor sociale sau a celor de pe piaţa muncii; îmbunătăţirea stării de sănătate a populaţiei.

De asemenea, pentru a introduce şi contribuţia distinctivă a economiei sociale, a fost adăugat un nou obiectiv societal, respectiv *generarea de bogăţie prin proprietate socială.*

Numărul acestor obiective societale poate fi mărit şi/sau modificat, dacă, de exemplu, nu includ niciun obiectiv societal-cheie al UE sau chiar naţional sau alte obiective legate de economia socială.[4] În orice caz, folosirea obiectivelor societale ale OECD este în mod sigur un lucru bun, întrucât sunt conforme cu standardele internaţionale acceptate şi asigură un cadru de obiective şi rezultate aşteptate comparativ şi de mai mare încredere.

Pasul următor în cadrul procesului este identificarea rezultatelor aşteptate din domenii specifice, care trebuie măsurate în relaţie cu fiecare obiectiv şi/sau între obiective. Lucrarea identifică rezultatele aşteptate în patru domenii, precum şi mai multe subgrupe pentru fiecare rezultat. Rezultatele pot fi folosite, modificate sau întărite pentru a reflecta cerinţele speciale ale unei ţări sau regiuni. De exemplu, rezultatele sociale pot include anumite grupuri sociale vulnerabile şi minorităţi şi/sau referirea la aceste grupuri se poate face în toate tipurile de rezultate. În sfârşit, indicatorii economiei sociale pot fi dezvoltaţi corespunzător prin corelarea obiectivelor şi rezultatelor acesteia (*Evaluation Framework for Federal Investment in the Social Economy: A Discussion Paper*, p. 28).

Exemple ale câtorva indicatori pentru monitorizarea şi evaluarea activităţilor economice şi sociale, precum şi a rezultatelor economiei sociale sunt prezentate în studiul unor autori greci, intitulat *Planificarea funcţiilor şi cerinţele tehnice ale observatorului activ pentru economia socială în Grecia*

[4] De exemplu, *European Observatory of the Social Situation* monitorizează patru arii tematice – demografie, incluziune socială şi distribuţia venitului, capitalul social şi starea de sănătate, condiţiile de viaţă. http://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=en&catId=750.

*(*Ministerul grec al Ocupării şi Protecţiei Sociale, Programul EQUAL 2006, p. 49-51). Câţiva dintre aceştia sunt prezentaţi pe scurt mai jos:

Tabelul nr. 1 Indicatori pentru monitorizarea şi evaluarea activităţilor economiei sociale

Tipuri de indicatori	Măsoară
Idicatori generali	Procentul diferitelor tipuri de companii din economia socială în comparaţie cu numărul total de companii din economia socială Procentul de companii din economia socială după tipul de activitate (național/regional/local etc.) Altele
Indicatori economici	Procentul mediu al venitului Procentul mediu al cheltuielilor pe companie din economia socială /tip de companie/localizare geografică Procentul de finanţare al cifrei de afaceri pe companie din economia socială /tip de companie/localizare geografică
Indicatori de ocupare	Procentul mediu al persoanelor angajate pe companie din economia socială /tip de companie/localizare geografică Procentul mediu al creării de noi locuri de muncă pe companie din economia socială /tip de companie/localizare geografică Altele
Indicator de vizibilitate promovare	Procentul modului de vizibilitate-promovare a produselor/serviciilor companiilor din economia socială de pe piaţă
Indicator de inovare	Procentul de companii din economia socială care au introdus în ultimii 3 ani activitate inovativă pentru produsele/serviciile lor, pe tip de companie
Indicator de organizații / autorități care colaborează	Procentul de companii care au stabilit relaţii de cooperare cu UE/autorităţi publice/alte companii din economia socială pe tip de companie/localizare geografică

Pentru monitorizare pot fi folosite unele dintre următoarele instrumente: programe de activitate/muncă şi programe de resurse/buget, ocupare/practici pentru resurse umane, presupuneri pentru managementul riscului, vizite, efectuarea de interviuri, întâlniri, rapoarte (anuale, ale mersului activităţii etc.), standarde şi criterii de calitate, muncă operaţională/planuri de afaceri şi altele.

Pe scurt, pentru monitorizarea şi evaluarea eficientă, uniformă, cu precizie şi de încredere a aporturilor, proceselor şi *mai ales* a rezultatelor economiei sociale, este nevoie de cel puţin două lucruri: un catalog/registru al companiilor din economia socială clasificate conform criteriilor din Manualul UE şi (unde este nevoie) din Manualul ONU pentru conturile satelit, precum şi un cadru de lucru care să conţină obiectivele societale, rezultatele aşteptate şi indicatorii din activitatea sectorului economiei sociale din România.

5. Evaluarea bunelor practici în domeniul economiei sociale

Astfel, după cum am precizat anterior, singurul demers care măsoară şi indică în mod riguros progresul este evaluarea fie că ne referim la analiza practicilor şi intervenţiilor la nivel microsocial, fie că situăm analiza la nivel macrosocial. Perrin (2003) apreciază că poate fi considerată bună practică *orice intervenţie socială care funcţionează (în totalitate sau parţial) şi care se dovedeşte a avea relevanţă practică la orice nivel şi în altă parte decât în contextul său de aplicare (transferabilitate)*. Orice tip de activitate, proces, strategie, tehnică, la orice nivel al unui proiect sau program care se dovedeşte a avea impact planificat sau neaşteptat, poate fi considerat o potenţială bună practică. Ceea ce determină clasificarea unei intervenţii ca fiind bună practică este valorizarea ei în raport cu anumite criterii. Deci, pentru a denumi o intervenţie socială în raport cu alte intervenţii din acelaşi domeniu ca fiind bună practică, este necesar ca intervenţia să fie analizată şi clasificată astfel în funcţie de un set de criterii. De exemplu, Organizaţia Internaţională a Muncii, în cadrul Programului internaţional pentru eliminarea muncii copilului, a definit în cadrul programului un set de criterii pentru stabilirea bunelor practici.

Factorii de decizie ai organismelor internaţionale au dorit să dobândească accesul mai rapid la informaţii referitoare la finalitatea unor programe de finanţare, dar şi să asigure, pentru publicul larg, transparenţa

pentru deciziile de alocare a fondurilor. Ca urmare, a apărut necesitatea unor „instrumente" care să satisfacă această nevoie şi iniţial au fost alcătuite colecţii ale rezumatelor de proiecte finanţate într-un program. Ulterior, pentru că s-a constatat că aceste colecţii nu furnizau prea multe informaţii, au fost adăugate şi descrieri mai detaliate, chiar studii de caz ale unor proiecte, folosindu-se drept criterii de selecţie datele colectate în timpul monitorizării implementării proiectelor şi vizibilitatea publică a unor proiecte (deseori confundată în mod eronat cu conceptul de „impact"). În ultimii ani, din ce în ce mai mult, practicile valoroase sunt considerate „bune" sau „cele mai bune" în baza unor evaluări care iau în considerare nu doar implementarea, deci finalizarea cu succes a unei intervenţii sociale, dar şi impactul acesteia la un anumit interval de timp după iniţierea ei.

Aşa cum am menţionat anterior, extragerea şi culegerea experienţelor practice valoroase s-au făcut şi încă se mai fac aleator, uneori fără prea mult efort de analiză şi reflecţie, considerându-se că există trei cauze principale pentru care se petrece acest fapt:

- lipsa clarităţii cadrului conceptual;
- necunoaşterea metodologică;
- absenţa resurselor pentru efectuarea unei analize riguroase.

Utilizarea termenului de „bună practică" se face prin traducerea lui din literatura de specialitate anglo-saxonă (engl. „good practice"). Apreciem că nici chiar în original nu reflectă cu fidelitate înţelesul care i se acordă. Aceasta pentru că, de fapt, în definirea acestui concept, rolul central îl are ideea de **utilitate** a unei intervenţii şi faptul de a fi o intervenţie folositoare altora. Utilitatea unei bune practici poate să derive şi din insuccesul ei, care, prin feedback negativ, ar putea conduce la apariţia unei intervenţii corectoare, care poate deveni o soluţie practică pentru rezolvarea unei probleme. Mai mult decât atât, între cele două direcţii ideale (de tip plus şi minus infinit) pe care le denumim „succes deplin" şi „eşec total", care nu se întâlnesc niciodată în practică, există un continuum de intervenţii a căror valoare („bună" sau „rea") depinde doar de locul unde va fi amplasat punctul de referinţă. Şi aceasta numai dacă analizăm impactul estimat. Dar dacă extindem analiza şi la impactul neaşteptat, am putea considera două tipuri de bune practici - bune practici definite prin evaluare şi bune practici definite instant, care au următoarele caracteristici:

Tabelul nr. 2 Tipuri de bune practici

Bune practici definite prin evaluare	Bune practici definite instant
practici testate şi validate	practici „brute"
grad înalt de încredere	grad redus de încredere
grad înalt de replicabilitate	replicabilitate relativă
standard metodologic înalt	nu implică metodologie
costuri mari	costuri reduse
interval de validare mare	validare rapidă
timp de elaborare şi de diseminare mare	elaborare şi diseminare rapidă, adesea informală
foloseşte şi furnizează cunoaştere explicită	foloseşte cunoaştere şi tacită, şi explicită şi furnizează cunoaştere explicită
relevante pentru programe mari, grupuri-ţintă mari, intervenţii sociale generalizate	relevante pentru proiecte mici, grupuri-ţintă mici, intervenţii individualizate
utile pentru decidenţi de nivel înalt	utile pentru practicieni
atractive pentru cercetători	neinteresante pentru metodologii, dar atractive pentru cercetătorii care studiază intervenţiile sociale inovative, de tip „pilot"

Ambele tipuri sunt legitime şi pot fi utilizate cu succes, în funcţie de situaţie şi de necesităţi, iar utilizatorii, în funcţie de rolurile lor, pot solicita diferite tipuri de informaţii, cu grad diferit de elaborare şi validare, deci cu grad diferit de încredere, de exemplu:

practicienii, care încearcă zilnic proiecte „pilot", noi căi de abordare a problemelor cu care se confruntă, utilizează/elaborează soluţii simple, uşor adaptabile la contextul activităţii lor, fără să recurgă la testări şi validări suplimentare practicii lor/a colegilor;

cei implicaţi în analizarea de strategii, în dezvoltarea de politici sau cei care au responsabilitatea adoptării de noi strategii sau politici, deci care trebuie să ia decizii asupra cărora doar cu greu se mai poate reveni în caz de insucces, au nevoie de informaţii testate, validate, cu grad înalt de încredere în ce priveşte obţinerea rezultatelor planificate; cei implicaţi în dezvoltarea de programe sunt interesaţi de ambele abordări, căci, în

funcţie de resursele disponibile şi de timpul ce poate fi alocat, ambele variante sunt relevante.

Grilele de evaluare ale celor mai mulţi finanţatori cuprind un criteriu numit „inovativitatea intervenţiei propuse" (sau alte sintagme cu înţeles similar). Deoarece competiţia pentru resursele finanţatorilor este acerbă, pentru ca un proiect de intervenţie să ajungă să fie finanţat, ar trebui ca gradul de inovativitate să fie cel puţin mediu spre înalt. În realitate, numărul intervenţiilor cu adevărat inovative după finanţarea propunerilor selectate este extrem de redus. Unde se pierd intervenţiile sociale inovative?

Există două direcţii de analiză pentru acest fapt:

- unul, care se referă la modul în care sunt evaluate intervenţiile inovative, în sensul că există o serie de limite derivate din abordările consacrate în evaluare (Perin, 2003);
- celălalt, conform căreia în viaţa socială nimic nu se înfăptuieşte după cum a fost planificat; deci consecinţele unei intervenţii sunt determinate de aplicarea ei, şi nu de planul iniţial (Vedung, 2000).

În ceea ce priveşte utilizarea bunelor practici ale economiei sociale, există trei direcţii de analiză ce pot fi considerate: utilizatorii, scopul final şi contextul. Din perspectiva sistemului de bune practici, există două categorii mari de utilizatori: cei care participă şi la celelalte procese cuprinse în sistemul bunelor practici (colectare şi validare) şi utilizatorii care doar beneficiază de bunele practici, fără a participa direct la colectarea şi validarea lor. Provocarea cea mai mare o constituie a doua categorie de utilizatori, care poate fi, de asemenea, împărţită, în funcţie de rolurile pe care le au, în: decidenţi politici, manageri, cercetători, practicieni. Scopul final poate fi şi el diferit: furnizarea de informaţii pentru dezvoltarea de politici, dezvoltarea intervenţiilor practice, cercetare, dezvoltarea de programe internaţionale (Perin, 2003). Utilizarea bunelor practici devine relevantă în următoarele situaţii: 1. cu prilejul lansării unei noi intervenţii (cei care propun această intervenţie trebuie să demonstreze că se raportează şi la experienţa altora, că au avut în vedere rezultatele deja obţinute în domeniul respectiv), 2. cu prilejul revizuirii de programe/proiecte şi 3. când apar probleme sau când există indicii pentru a considera abordări alternative.

6. Concluzii

Organizaţiile din economia socială sunt caracterizate de un grad ridicat de **pluralitate** şi **diversitate**, iar evaluarea bunelor practici din sectorul economiei sociale din Uniunea Europeană ar trebui să indice dacă acestea sunt caracterizate de acţiuni inovative bine gândite, care se adaptează cu succes la noile condiţii socioeconomice. Astfel, în contextul crizei economice devine important să se poate spune că sectorul economiei sociale este un incubator pentru noi iniţiative economice şi sociale promovate de noi jucători, care au contribuit la lărgirea şi diversificarea furnizării de posibilităţi şi de sprijin pentru grupurile dezavantajate.

Având în vedere faptul că Strategia de la Lisabona a Uniunii Europene recunoaşte explicit economia socială ca un sector de bază al politicii sale ocupaţionale, este o mare provocare pentru toţi actorii din economia socială să colaboreze pentru dezvoltarea unei economii sociale mai vizibile, capabile să lupte împotriva şomajului, să creeze un mare număr de locuri de muncă şi să paveze drumul pentru o revenire durabilă. În mod deosebit, economia socială este capabilă să contribuie la crearea de noi locuri de muncă, să mărească gradul de stabilitate al locurilor de muncă, să scoată locurile de muncă din economia subterană şi să le introducă în economia oficială, să menţină vii ocupaţiile (de ex., meşteşugurile), să exploreze noi ocupaţii (de ex., facilitatori urbani) şi să dezvolte drumuri spre muncă, mai ales pentru aceia care sunt excluşi social (Demoustier, 2001).

Participanţii din economia socială trebuie să examineze mai multe tipuri de abordări eficiente pentru a ajuta la îndrumarea fiecărei organizaţii prin oferirea de soluţii validate de practică în strânsă legătură cu performanţele actuale ale companiei, mai ales în perioada actuală dificilă din punct de vedere economic. În altă ordine de idei, companiile realizează două componente majore ale conceptului de **flexicuritate** (strategii cuprinzătoare de învăţare pe tot parcursul vieţii pentru a asigura adaptabilitatea continuă a salariaţilor şi potenţiala lor angajare, precum şi politici active eficiente pentru piaţa muncii, care să ajute oamenii să se adapteze la schimbările rapide, care să reducă rata şomajului şi să ajute tranziţia la noi locuri de muncă), prin posibilităţile de pregătire create de firme în beneficiul localnicilor.

Pe de altă parte, această pluralitate de inițiative ale economiei sociale implică, de asemenea, o **complexitate** care trebuie pusă în valoare, întrucât nu este vorba de o singură entitate uniformă şi nici nu are un subiect clar pentru intervenţia politică. Astfel, este nevoie de adoptarea unor tipologii funcţionale potrivite ale diferitelor forme ale organizaţiilor economiei sociale existente şi care pot cere diferite tipuri de intervenţii politice. În acest context, atenţie specială trebuie acordată dezvoltării **unui sistem pentru clasificarea, monitorizarea, evaluarea şi poate certificarea** organizaţiilor economiei sociale şi a activităţilor lor specifice.

References

Cace, S., Arpinte, D., Scoican, N. A., Koumalatsou, E. (2010a) *Economia socială în Europa*, Bucureşti: Editura Expert,

Cace S., Nicolăescu V., Scoican A. (2010b) Cele mai bune practici în sectorul economiei sociale în Grecia şi în alte state ale Uniunii Europene, Bucureşti: Editura Expert.

CIRIEC (2006) *European Manual of Satellite Accounts for Enterprises in the Social and* Cooperative Economy and Mutual Insurance Associations, Brussels

CIRIEC (2007) *The Social Economy in the European Union,* Brussels: European Economic and Social Committee.

Demoustier, D. (2001) *L'économie sociale et solidaire. S'associer pour entreprendreautrement*, Paris: Alternatives économiques/ Syros.

ECOTEC. (2003) *Guidance on Mapping Social Enterprise: Final report to the DTI Social Enterprise Unit*, C2453. ECOTEC

Leviten-Reid, E., Torjman, S. (2006) *Evaluation Framework for Federal Investment in the Social Economy: A Discussion Paper*, Ontario: The Caledon Institute of Social Policy.

Perrin, B. (2003) How Evaluation Can Help Make Knowledge Management Real, în Rist, R. and Stame, N. (eds.) *From Studies to Streams,* New Brunswick, NJ: Transactions Publishers.

Vedung, E. (2000) *Public Policy & Program Evaluation*, Transaction Publishers.

Pagini web:

www.cedag-eu.org/index.php?page=social-economy&hl=en_US
http://ec.europa.eu/_europeaid/multimedia/publications
http://ec.europa.eu/dgs/secretariat_general/evaluation/
http://ec.europa.eu/social/_BlobServlet?docId =2301&langId=en
http://www. eurofound.europa.eu/ewco/2009/07/EU0907049I.htm.
http://www.worldbank.org/ieg/_ecd/what_is_me.html

Date despre Autori

Corina Cace

Doctor în management, Academia de Studii Economice (2004). În prezent este conferenţiar universitar, Director al Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, Academia de Studii Economice din Bucureşti. Este membră a unor asociaţii profesionale din ţară şi din străinătate şi a participat la numeroase proiecte naţionale şi internaţionale pe teme de politici sociale, educaţie interculturală, educaţia adulţilor şi management educaţional. A publicat o serie de lucrări de specialitate: *Design Intercultural Education at Community* Level (2007), *Psihologia educaţiei – teorie, metodologie şi practică* (2007), *Asigurări sociale - evoluţii, tendinţe şi management* (2004), *Chagal – Curriculum Guidelines for Access Programmes into Higher Education for Underrepresented Adult Learners*, (Austria 2004, co-autor), *Manual for Social Inclusion by Education* (Danemarca 2005, co-autor).

Sorin Cace

A obţinut titlul de doctor în economie (2005) la Academia de Studii Economice, Bucureşti şi titlul de doctor în sociologie (2006) la Universitatea Bucureşti. În prezent este cercetător ştiinţific principal la Institutul de Cercetare a Calităţii Vieţii, Academia Română. Este membru al unor asociaţii profesionale din ţară şi din străinătate şi a participat la numeroase proiecte internaţionale pe teme de cercetare şi evaluare. A publicat în ţară şi în străinătate peste 50 de cărţi şi rapoarte de cercetare în domeniul politicilor sociale. Cărţi relevante publicate**:** *Statul bunăstării. Evoluţii si tendinţe (2004); Strada între fascinaţie şi servitute* (2003), coordonator cu Dana Sima Costin; *A Decade Later: Understanding the Transition Process in Romania, National Human Development Report Romania* 2001-2002, (2002), coautor, Gerardo D. Berthin şi Alin Teodorescu, coordonatori; *Cercetări cu*

privire la minoritatea roma (2001), coautor, Ioan Mărginean, coordonator; *Practici pozitive în comunitățile de rromi* (2000), coautor (cu Mariea Ionescu); *Politici sociale în România* (1999), coautor, coordonator Cătălin Zamfir.

Victor Nicolăescu

Doctor în sociologie (2006), Universitatea din Bucureşti. În prezent este lector universitar asociat al Universităţii "Petre Andrei" din Iaşi, Facultatea de Asistenţă Socială şi Sociologie şi colaborează cu Universitatea din Bucureşti, Facultatea de Istorie şi Universitatea "Spiru Haret", Facultatea Sociologie-Psihologie. A participat la numeroase proiecte naţionale şi internaţionale pe teme de prevenirea delincvenţei juvenile şi consumului ilicit de droguri, respectarea drepturilor omului şi în special drepturile copilului, economie socială şi antreprenoriat rural. Lucrări relevante publicate: *Poliția comunitară* (2002), coautor, Pavel Abraham, coordonator; *Dicţionar privind drogurile* (2005), coautor, Pavel Abraham, coordonator; *Cadrul juridico-mondial antidrog* (2008), coautor; *Familia tânără din România între tradiție și modernitate* (2010), autor; *Prevenirea delincvenţei juvenile și consumului de droguri în județul Buzău* (2010), coordonator; *Reabilitarea integrată a consumatorilor de droguri ce au săvârşit fapte penale* (2010), coordonator; *Cele mai bune practici în sectorul economiei sociale în Grecia și în alte state ale Uniunii Europene* (2010), coautor, Sorin Cace, coordonator.

The Recurrence of Maltreatment of Children - An Indicator of the Effectiveness of Social Services?

[Recurenţa maltratării copiilor – indicator al eficienţei serviciilor sociale?]

Lecturer Ph.D. Oana Lăcrămioara BĂDĂRĂU [1]

Abstract

The main objective of this article is to bring into attention and to present the situation of repeteated cases of child maltreatment as these are highlighted in several studies and reports in other countries. We present and analyze a series of approaches of the recurrence term from the foreign literature and the results of research who are showing the incidence of this phenomenon for different forms of maltreatment (abuse and/or neglect), age, gender and other variables. Finally, it discusses aspects related to the complexity of factors that can interven and affect the quality of different types of services provided to children and families in which there was an episode of abuse and/ or neglect.

Keywords:
recurrence, social service, child maltreatment

[1] Lecturer Ph.D. Oana Lăcrămioara BĂDĂRĂU, "Petre Andrei" University of Iaşi, Faculty of Social Work and Sociology, Email: oanabadarau2000@yahoo.co.uk.

Introducere

Unii copiii se regăsesc în evidenţele autorităţilor datorită unui singur incident de abuz şi/sau neglijare, în timp ce alţii au parte de semnalări şi victimizări repetate. Astfel, în ultimele decenii, o serie de cercetări s-au focusat pe identificarea factorilor de risc asociaţi abuzului sau neglijării viitoare, pe evaluarea măsurilor, intervenţiilor, eficacităţii serviciilor furnizate şi programelor elaborate pentru a preveni repetarea episoadelor de rele tratamente aplicate minorului. Având în vedere că la ora actuală în România nu există date, studii despre episoadele repetitive de maltratare a copilului, obiectivul acestui articol a vizat tocmai identificarea acelor cercetări care nu ezită să evidenţieze că acest fenomen există, că uneori serviciile furnizate nu sunt adecvate, generând situaţii nedorite, nu numai datorită incapacităţii sistemului de servicii de a iniţia măsurile cele mai bune ci şi datorită complexităţii fenomenului, a factorilor asociaţi, a dificultăţii prevenirii lui. Studiile au fost identificate prin "metoda bulgărului de zăpadă", pornind de la un articol care aborda termenul de recurenţă a maltratării copilului şi descoperind ulterior alte articole, alţi autori de referinţă.

Accepţiuni ale termenului de recurenţă în studii şi cercetări

Un concept care, în ultimele două decenii, a generat o preocupare din ce în ce mai intensă din partea specialiştilor şi numeroase abordări interdisciplinare îl reprezintă cel de **recurenţă a maltratării copilului.** Folosind cuvântul maltratare, ne referim, la următoarele forme utilizate în literatura de specialitate (Karri, 1998; Ionescu, 2001): abuzul fizic, abuzul emoţional, abuzul sexual şi neglijarea copilului.

Zuravin şi DePanfilis, în 1996, au identificat 67 de studii care descriu rata, modelele şi frecvenţa recurenţei şi au concluzionat că nu există teorii care să explice de ce maltratarea are loc, că nu există o metodologie standard pentru a studia recurenţele iar concluziile bazate pe cercetarea datelor sunt limitate datorită deficienţelor metodologice (English et all, 1999).

Totuşi, în ciuda deficienţelor cercetărilor privind protecţia copilului în general şi a cercetării privind maltratarea copilului în particular, deşi generalizarea descoperirilor este restricţionată de limitările

cercetării, studiile pot fi folosite ca şi elemente de bază pentru dezvoltarea şi testarea teoriilor legate de incidentele repetate de maltratare a copilului, pot să furnizeze indicaţii privind factorii care sunt semnificativi şi merită o examinare ulterioară.

Astfel, într-unul din primele studii elaborate în 1979, Herenkhal şi colaboratorii, citaţi de Fluke în 2001, fac o diferenţă între termenii de recurenţă şi recidivism. În viziunea lor, **recurenţa** este definită ca fiind orice maltratare ulterioară, unde **recidivismul** este strict definit ca maltratare după închiderea cazului. Autorii au considerat că ratele de recurenţă au fost un mod mai util de a privi problemele de siguranţă ale copilului decat ratele de recidivism, mai ales dacă cazurile erau deschise după perioade de timp destul de lungi.

La rândul său, Fluke şi colaboratorii (2001) consideră că **recurenţa** poate fi definită în termeni de orice raport (confirmat sau nu), în cazul în care unitatea de analiză este familia (numărând abuzul ulterior al oricărui copil din gospodarie), luând în considerare mai degrabă o perioadă de timp de câţiva ani decât de câteva luni, deoarece ratele de reabuz după perioade mai îndelungate pot fi mai mari de 60%. Dacă recurenţa ar fi definită luând în considerare doar rapoartele fundamentate (sesizările confirmate) şi ar fi masurată mai degrabă în funcţie de copil decât de familie, pe perioade de timp scurte, atunci ratele de recurenţă ar fi mult mai mici .

Jonson – Reid, în 2002 întăreşte ideea susţinută de Fluke şi alţi autori indicând că între 30% şi 50% dintre copiii raportaţi vor avea cel puţin două rapoarte de abuz în funcţie de perioada de timp utilizată pentru studiu.

Diana English şi colaboratorii, într-o cercetare din 1999 face o uşoară distincţie între termenul de **retrimitere şi cel de recurenţă**. Dacă angajatul de la serviciile de protecţia copilului determină că maltratarea a avut loc, cazul este considerat ca fiind întemeiat sau justificat. Dacă specialistul în protecţia copilului determină că maltratarea nu a avut loc sau consideră că maltratarea a avut loc, dar există insuficiente dovezi pentru a o proba, cazul este clasificat ca prescris, neconcludent sau neîntemeiat. Pentru ca o sesizare la serviciile de protecţia copilului să fie considerată *recurentă,* atât semnalarea mai veche, precum şi cea nouă trebuie să fie justificate. Atunci când semnalarea mai veche nu a fost

justificată după evaluarea iniţială dar cea nouă a fost acceptată de serviciile de protecţia copilului, autorii utilizează termenul de *retrimitere.*

Factori asociaţi cu recurenţa maltratării copilului

English et. all, în 1999 consideră că există mai mulţi factori ce influenţează probabilitatea unei re-trimiteri justificate. Aceşti factori includ: cantitatea de muncă pe unitatea de timp, selectarea criteriilor, nivelul standard al dovezilor, disponibilitatea resurselor şi alte probleme contextuale care au puţin sau nimic de-a face cu faptul că abuzul sau neglijarea au avut într-adevăr loc. După părerea autorilor, implicarea anterioară a serviciilor de protecţie a copilului creşte mult probabilitatea unei retrimiteri iar rata retrimiterii creşte odată cu numărul de trimiteri anterioare.

Decizia care trebuie luată atunci când este investigată prima sesizare de abuz sau neglijare asupra copilului este de o importanţă crucială şi deosebit de dificilă datorită necesităţii de a evalua atât pericolul la care ar putea fi expus copilul în familie, cât şi repercursiunile asupra dezvoltării psihosociale în condiţiile în care copilul este luat din mediul său familial. În acest sens, multe state au elaborat şi pus în aplicare instrumente de evaluare a riscului pentru a ajuta specialiştii în luarea deciziilor. De exemplu, Washington Risk Matrix (WRM) - este un instrument alcătuit din şapte construcţii de risc (37 itemi) ce includ:

:

- variabilele vulnerabilităţii copilului (caracteristicile copilului);
- factorii de risc incidenţi (severitatea abuzului/neglijării);
- un factor asociat cu cronicitatea abuzului/neglijării;
- caracteristicile persoanei de îngrijire;
- factorii de interacţiune părinte-copil;
- factori socio-economici şi
- un factor de acces a agresorului la victimă.

Asistentul social desemnează un nivel de risc iniţial pe o scară de 6 puncte de la 0 (fără risc) la 5 (risc mare). Adiţional riscului, se desemnează un tip iniţial de abuz, un timp de răspuns care este bazat pe o cercetare serioasă şi o investigaţie standard corespunzătoare. Tipic, cazurile de investigaţie de nivel 1 şi 2 desemnează un nivel redus al investigaţiei. Contactul colateral şi revizuirea cazului sunt primele strategii de

investigare; de obicei, nici copilul, nici persoana de îngrijire nu sunt întâlnite personal. Cazurile de risc cu nivel de la 3 la 5 primesc automat un standard ridicat al investigaţiei ce include contactul colateral, revizuirea dosarului şi un interviu faţă în faţă cu copilul şi persoana de îngrijire.

În ciuda eforturilor pe care decidenţii (politicieni, agenţii guvernamentale, reprezentanţi ai poliţiei şi justiţiei, reprezentanţi ai bisericii sau ai societăţii civile – de exemplu, organizaţii non-guvernamentale) le-au depus pentru a limita impactul distructiv al recurenţei maltratării copilului, acest fenomen negativ este o prezenţă ameninţătoare în peisajul social din diverse colţuri ale lumii.

Astfel, s-a demostrat că, recurenţa poate fi întâlnită la 26-29% din cazuri atunci când este definită ca o sesizare ulterioară primită într-o perioadă de 2-18 luni de la sesizarea iniţială (English et.all, 1999); la 11-26% din cazuri când este definită ca o sesizare ulterioară întemeiată primită într-o perioadă de 1 ½ - 2 ani de la sesizarea iniţială (English et all, 1999; Depanfilis, Zuravin 1999, 2002); la 25-43% din cazuri atunci când este definită ca o sesizare ulterioară întemeiată primită până la 3 ½ - 5 ani de la sesizarea iniţială (DePanfilis, Zuravin 1999, 2002).

Câteva studii au considerat ratele de recurenţă pentru familiile care au beneficiat de servicii, ca fiind un indicator al măsurării impactului serviciilor oferite asupra familiilor respective. Nu se stie cum ar putea fi ratele de recurenţă în absenţa oricărei intervenţii dar ratele de recurenţă din timpul sau după intervenţii sunt ridicate, chiar şi în cazurile în care vorbim de intervenţiile model. Planul Asociaţiilor Berkly, de exemplu, a găsit ratele de reabuz din timpul intervenţiei în 19 proiecte demonstrative din toată ţara (pe un eşantion de 1724) ca fiind 47% pentru orice reincidenţă şi 30% pentru reabuzul sever (Fluke, 2001).

Raportarea repetată poate sugera că personalul agenţiei de Protecţie a Copilului a omis ceva sau nu a fost capabil să intervină efectiv pentru a evita un raport ulterior. Atunci când o raportare repetată este justificată, responsabilitatea poate fi mai mare deoarece agenţia a fost conştientă de risc dar nu a prevenit un abuz ulterior.

Observând caracteristicile şi procentele în creştere a cazurilor de abuz asupra copilului redeschise (de la 31,4% din cazuri in 1985, la 43% din cazuri in 1989 ajungând la 48,8% în 1993), Inkelas, Halfon (1997) au testat următoarele ipoteze: solicitarea a fost din cauza evaluării inadecvate a gradului de risc, furnizării insuficiente a serviciilor, incapacităţii de a

urmări riscul în cazurile deschise la copii sau inchiderii de caz premature? Autorii au constat că aproape două treimi din cazurile investigate la Departamentul de servicii în caz de urgenţă (Emergency Response) din cadrul Serviciului de Protecţia Copilului din California, în 1993, în ciuda dovezilor frecvente de maltratare şi a faptului că anterior cazurile au fost considerate a fi deschise pentru a primi servicii de specialitate, puţine dintre acestea au primit servicii medicale, sociale sau recomandări către diferite servicii. Cazurile repetitive deschise pot indica vulnerabilitatea copiilor care se întorc într-un mediu cu risc ridicat fără a primi suficiente servicii. Revenirea copiilor în sistem poate fi redusă prin îmbunătăţirea metodelor de evaluare a riscului, furnizarea de servicii copiilor şi familiilor aflate în dificultate şi monitorizarea acestora după încheierea perioadei de oferire a serviciilor.

DePanfilis, Zuravin (1999) au identificat factorii predictivi ai recurenţei în timpul intervenţiei la familiile care au avut un raport confirmat de abuz fizic sau neglijare. În cadrul acestui studiu prospectiv au fost selectate 446 familii care au îndeplinit cerinţele de eligibilitate dintr-un număr de 2902 familii care au experimentat un raport motivat de abuz sau neglijare în cursul anului de eşantionare. Datele au fost colectate şi analizate pe o perioadă de 5 ani de la primul raport de abuz/neglijare.

Predictorii recurenţei au fost : vulnerabilitatea copilui, stresul familiei, abuzul partenerului, suportul social deficitar şi interacţiunea între stresul familial şi deficienţele în acordarea sprijinului social. Familiile care au participat la serviciile identificate în planurile lor de intervenţii au avut 33% mai puţine şanse de a experimenta o recurenţă de rele tratamente aplicate copilului. Această cercetare precum şi alte cercetări sugerează că implicarea activă a familiilor, stabilirea unei relaţii de ajutor, sprijinirea lor să accepte şi să primească servicii, îmbunătăţirea reţelei de suport social poate ajuta familiile să facă faţă evenimentelor de viaţă stresante şi poate reduce riscul viitor de maltratare al copilului. Este necesară colaborarea interinstituţională, între serviciile de protecţia copilului şi agenţiile de violenţă domestică. De asemenea, copiilor maltrataţi cu probleme de sănătate mintală şi alte dizabilităţi precum şi familiile lor ar trebui să li se asigure un tratament eficient care ar putea reduce riscul de maltratare.

Într-un studiu elaborat de Rhode Island Data Analytic Center Research în 2004, recurenţa maltratării este examinată în rândul unor cazuri care au avut un incident confirmat de abuz sau de neglijare în

perioada 1 ianuarie 2001 şi 30 septembrie 2003. Ei au fost urmariţi o perioadă de până la doi ani. Copiii a căror prim incident de maltratare a fost confirmat şi care primeau servicii de asistenţă maternală, adopţie, sau servicii în centre de plasament au fost excluşi din analize.

Concluziile studiului bazat pe analiza bazelor de date disponibile au fost:

- aproximativ 22% dintre copiii pentru care nu a existat un episod de maltratare confirmată au avut un alt incident confirmat de abuz sau de neglijare în termen de 3 ani. Perioada cu riscul cel mai mare a fost în primele 6 luni de la raportul iniţial;
- copiii cu cel mai mare risc pentru re-maltratare sunt: cei care trăiesc în sărăcie sau care se confruntă cu dificultăţi financiare, cei care au un părinte dependent de alcool sau de droguri şi cei cu antecedente de abuz sau de neglijare confirmate;
- copiii mai puţin expuşi riscului de re-maltratare includ adolescenţii mai mari (16 ani sau mai mari) şi copiii care au fost abuzaţi sexual (şi au ramas acasă).

Conell et. all (2009), au analizat riscul de maltratare în rândul copiilor la ieşirea din centrul de plasament utilizând un eşantion extins de copii care au fost reintegraţi în familie între anii 2001 şi 2004 în Rhode Island. Obiectivele au fost: (1) de a compara ratele de maltratare după reintegrarea copiilor, tinerilor în familie după ce aceştia au fost în sistemul de îngrijire ca urmare a relelor tratamente cu cei care au fost reintegraţi în familie şi au fost în sistemul de îngrijire datorită altor motive, şi (2), de a evalua efectele asupra copilului, ale familiei, şi caracteristicile caz privind ratele de re-maltratare în rândul copiilor plasaţi în centre de plasament din cauza relelor tratamente. Un set de date longitudinale al tuturor cazurilor reintegrate a fost dublat cu rapoartele înregistrate, considerate a fi întemeiate în timpul investigaţiilor, de serviciile de protecţie a copilului. Două modele de risc au fost testate. Primul model a comparat ratele de rele tratamente ulterioare pentru două grupe: pentru copiii din centrele de plasament, ca urmare a maltratării şi pentru copiii aflaţi în centre de îngrijire pentru alte motive. Al doilea model a investigat efectele asupra copilului, familiei şi caracteristicile de caz asupra ratelor re-maltratare pentru cei care au fost în centrele de plasament, ca urmare a maltratării. Copiii care au fost în centrele de plasament din cauza relelor tratamente au

fost semnificativ mai probabil să fie maltrataţi după reintegrarea în familie. Factorii care au contribuit la creşterea gradului de risc pentru re-maltratare au fost: un stagiu anterior într-un centru plasament, plasamentul la un asistent maternal şi îndepărtarea, mutarea datorită neglijării. Adolescenţii au avut rate mai scăzute de re-maltratare decât copiii mai mici. Neglijarea copilului a fost tipul principal de maltratare recurentă care a avut loc după reintegrarea copilului în familie. Autorii recomandă acordarea de suport suplimentar pentru familiile care urmează să fie reîntregite, în special atunci când copiii au fost luaţi din familie datorită unor incidente de abuz sau de neglijare. Incidentele de neglijare au probabilitate crescută de a se repeta şi de aceea, serviciile ar trebui să vizeze în mod specific factorii care contribuie la neglijare. Cazurile care implică tineri cu istorie de repetate plasamente în instituţii sau la asistenţii maternali (non-relative plasaments) ar putea avea nevoie, de asemenea, de suport de specialitate suplimentar.

Acest studiu sugerează că serviciile ar trebui să fie dezvoltate pentru a minimiza riscul maltratării recurente în urma reintegrării copilului în familie. Acordarea de servicii ar fi extrem de utilă pentru cazurile cu risc ridicat, înainte de reintegrare precum şi în timpul primului an de reintegrare. Înţelegerea riscurilor asociate cu maltratarea ar putea contribui la dezvoltarea unei intervenţii mai adecvate.

Concluzii

Comparaţiile dintre studii sunt destul de dificile datorită diferenţelor de abordare şi de definire a conceptului de recurenţă a maltratării copilului. Cercetările sunt diverse, extrem de minuţioase, ele vizează atât perioada de evaluare, intervenţie în situaţii de abuz şi/sau neglijare cât şi perioada post-intervenţie, uneori chiar şi după mai mulţi ani de la închiderea cazului. Recurenţa maltratării este analizată în corelaţie cu o gamă diversă de factori şi variabile începând cu vârsta copilului şi teminând cu nivelul socio-economic al familiei. De remarcat este faptul că cercetările cu privire la episoadele repetitive de maltratare, iau spre analiză baze extinse, mari de date aferente mai multor ani.

În general, majoritatea studiilor relevă dificultatea prevenirii repetării incidentelor de maltratare în ciuda măsurilor luate, a procedurilor permanent îmbunătăţite, a instrumentelor create şi aplicate, a serviciilor oferite. Totuşi este important să avem şi să folosim datele disponibile,

deoarece numeroase decizii privind protecţia copilului sunt luate în fiecare zi având la bază puţin suport empiric sau chiar deloc.

References

Connell, C. M., Vanderploeg, J. J., Katz, K. H, Caron, C., Saunders, L., Tebes, J. K. (2009) Maltreatment Following Reunification: Predictors of Subsequent Chid Protective Services Contact after Children Return Home, in *Child Abuse & Neglect*, 33, (4), 218-228.

DePanfilis, D., Zuravin, J. S. (1999) Predicting Child Maltreatment Recurrences During Treatment, in *Child Abuse & Neglect,* 23, (8), 729–743.

DePanfilis, D., Zuravin, J. S. (2002) The Effect of Services on the recurrence of Child Maltreatment, in *Child Abuse & Neglect,* 26, (2), 187–205.

English, D. J., Marshall, D. B., Brummel, S., Orme, M. (1999) Characteristics of Repeated Referrals to Child Protective Services in Washington State, in *Child Maltreat,* 4, 297-307.

Fluke, J. D, Edwards, M., Bussey, M., Wells, S., Johnson, W. (2001) Reducing Recurrence in Child Protective Services: Impact of a Targeted Safety Protocol, in *Child Maltreat*; 6, 207-218.

Inkelas, M., Halfon, N. (1997) Recidivism in Child Protective Services, *Children and Youth Services Review*, 19 (3), 139-161.

Karri, K. (1998) *Copilul maltratat*, Editura Eurobit, Timişoara.

Ionescu, Ş. (coord.) (2001) *Copilul maltratat. Evaluare, prevenire, intervenţie,* Bucureşti: Editura Fundaţia Internaţională pentru Copil şi Familie.

Jonson-Reid, M. (2002) After a Child Abuse Report: Early Adolescents and the Child Welfare System, in *The Journal of Early Adolescence,* 22, (1), 24-48.

Rhode Island Data Analytic Center Research. (2004) *Risk factors for the recurrence of substantiated abuse or neglect*, prepared by the Consultation Center of the Yale University of School of Medicine, available online at www.dcyf.ri.gov/docs/reports/recurrence_substantiated_abuse.pdf.

Date despre Autor

Oana Lăcrămioara Bădărău, a absolvit Facultatea de Filosofie (specializarea Asistenţă socială) a Universităţii „Al. I. Cuza" Iaşi în anul 1996. A continuat studiile la Universitatea „Al. I. Cuza" unde a obţinut Diploma de Studii Aprofundate în „Acţiune Socială şi resurse umane" (2000). Pe parcursul anilor de studii a beneficiat de mai multe burse de studii la Universite Scientifigue et Tehnigue de Lille, Franţa. A început cariera universitară în 1999 la Universitatea „Petre Andrei" din Iaşi, Facultatea de Asistenţă Socială şi Sociologie, unde este titular la următoarele discipline: Asistenţa socială a familiei şi copilului; Consiliere în asistenţa socială; Asistenţa socială a persoanelor abuzate; Politici de susţinere a familiei şi copilului. A redactat articole şi a participat la mai multe conferinţe cu lucrari din domeniul asistenţei sociale şi, de asemenea, a fost membru al echipei de implementare a unor proiecte CNCSIS, PHARE, FSE POSDRU etc.

Straight Evaluation versus Hetero Evaluation of the Leadership Style in Organization - A Qualitative Approach

[Autoevaluarea Versus Heteroevaluarea Stilului de Leadership în Organizaţie – O Abordare Calitativă]

Lecturer Ph.D. Georgiana CORCACI [1] [2]

Abstract

Our research investigates the extent to which self-assessed driving style at straight –evaluation overlaps. To measure the leadership style we perceive leadership questionnaire used effectively. To measure the leadership style we used an adapted form straight-charged (mirrored) thereof. We found that a relatively small proportion of self-assessed driving style at straight –evaluation overlaps. Investigated sample consists of 60 employees with an indefinite employment contract, profile IT, aged between 24 and 32, with higher education. Analysis of data obtained in this study leads us to affirm that perceive their leadership style is unduly focused on both sides.

Keywords:

leadership, evaluation, organization.

[1] Lecturer Ph.D. Georgiana CORCACI, Faculty of Psychology and Education Sciences within "Petre Andrei" University from Iasi, Email: gcorcaci@yahoo.it.

[2] Georgiana CORCACI, lector universitar doctor la Universitatea "Petre Andrei" din Iaşi; membru în echipe de proiecte de cercetare sau intervenţie unde a ocupat funcţia de formator, consultant, expert; director Centrul de Resurse Umane - Universitatea "Petre Andrei" din Iasi; coordonator al Programului Umanitar « Ajutaţi-ne să-i Ajutăm »; psiholog specialist în psihologia muncii, cu experienţă în examinarea psihologică în vederea angajării şi repartizării pe posturi, recrutare şi selecţie de personal, evaluare psihologică; manager relaţii publice – IPIX, România. E- mail: gcorcaci@yahoo.it

1. Argument

În ciuda interesului considerabil acordat fenomenului de leadership, definiţia acestuia rămâne ambiguă, însă, în mod cert, eficienţa oricărei organizaţii depinde într-o buna măsură de acţiunile leaderului. Cercetarea noastră investighează măsura în care stilul de conducere autoevaluat se suprapune peste cel heteroevaluat - asa cum este el perceput de catre angajaţi. Pentru măsurarea stilului de conducere autoperceput am utilizat *Chestionarul leadership-ul eficient.* Pentru măsurarea stilului de leadership heteroperceput am utilizat o formă adaptată (în oglindă) a acestuia. Am constatat faptul că o proporţie destul de mică din stilul de conducere autoevaluat se suprapune peste cel heteroevaluat. În plus, cele două dimensiuni ale stilului de conducere heteroperceput (orientare spre sarcină şi orientare spre relaţii) par a fi dimensiuni independente. Analiza datelor obţinute în acest studiu ne face să afirmăm faptul că stilul de leadership autoperceput este unul centrat în mod exagerat pe ambele laturi.

Leadershipul poate fi privit ca un proces în care relaţia leader-subordonat este reciprocă şi influenţează atât performanţa individului, cât şi pe cea a organizaţiei. Există mai multe modalităţi de a privi leadership-ul şi multe semnificaţii ale acestui fenomen. Într-o formulare simplă, leadershipul înseamnă „a-i face pe oameni să facă ceva prin voinţa lor", "a utiliza autoritatea în luarea deciziei" (Zlate, 2004) sau „capacitatea de a influenţa alte persoane în scopul atingerii obiectivelor organizaţionale" (Bogathy, 2004). Leadership-ul se poate baza pe o funcţie a personaliăţii sau poate fi privit ca o categorie comportamentală (Aniţei, M., 2001). Poate fi înţeles în termeni de rol sau în termeni de capacitate de a realiza performanţe care pot fi evaluate (Constantin. T., 2004).

În literatura de specialitate referitoare la fenomenul de conducere, se face distincţia între termenul de leadership şi cel de management (Stogdill, R.M., 1994, Landy, FJ., 1996, Levy-Leboyer, C., 1996, Lai, K., 2003) Aceste doua concepte au sfere care se întrepătrund, existând anumite diferenţe între ele. Pentru a fi un manager eficient este necesar ca acesta să-şi exercite rolul de leader. Leadershipul este astfel considerat un subset al managementului. S-a facut distincţia între leaderul formal şi cel informal. Leaderul formal îşi exercită influenţa prin intermediul poziţiei sale în ierarhia organizaţiei, puterea sa rezultând din investirea oficială în

funcţie. Cel informal îşi exercită influenţa în termeni de prestigiu ce provine din statutul dat de o competenţă particulară, independentă de poziţia sa ierarhica. Ambele tipuri de influenţă pot asigura performanţa organizaţională, mai ales dacă puterea data de autoritatea funcţiei (puterea de poziţie) este completată de puterea dată de competenţa profesională sau relaţională (putere personală). Altfel spus, absenţa autorităţii informale, personale, îngreunează exercitarea autorităţii formale, pe când prezenţa acesteia facilitează transpunerea în fapt a investiturii oficiale. Pornind de la supoziţia că un individ matur din punct de vedere psihic se comportă similar în conditii similare, în momente diferite, conştient sau nu, putem vorbi şi de existenţa unui comportament similar în ceea ce priveşte exercitarea actului de conducere. Putem vorbi, deci, de un stil de leadership Una din abordările importante privind legatura dintre leadership şi performanţa organizaţională este abordarea comportamentală care consideră că performanţa în arta conducerii depinde de stilul şi maniera leaderului de a se comporta.

Stilul de conducere poate fi privit din trei perspective :

1) din perspectiva conducătorului însuşi (autoevaluarea stilului de conducere); 2) stilul de conducere real (imaginea obiectivă); 3) din perspectiva subordonatilor (heteroevaluarea stilului de conducere).

stil de conducere aşa cum este perceput de şeful însuşi	stil de conducere (imagine obiectivă)	stil de conducere aşa cum este perceput de către subordonaţi

Prin urmare, avem trei „imagini" care provin de la aceeaşi realitate - stilul de conducere. Stilul de conducere a fost analizat cel mai adesea pe două dimensiuni: orientarea spre relaţii, spre grupul uman al organizaţiei şi orientarea spre sarcină, spre obiectivele de bază ale organizaţiei. Leaderul orientat spre sarcină pune accent pe definirea şi repartizarea sarcinilor, pe stabilirea unui nivel de comunicare formală în grup şi pe definirea direcţiilor de activitate ale grupului. Scopul principal al acestuia este atingerea obiectivelor, îndeplinirea sarcinilor. Leaderul orientat spre angajat (spre relaţii) pune accent pe comportamente ce creează un climat de muncă în care încrederea, respectul mutual, prietenia şi susţinerea ocupă un loc important. Leaderul se preocupă de securitatea şi confortul angajaţilor, favorizează stabilirea relaţiilor interpersonale, se interesează de

nevoile angajatilor şi de satisfacţia lor în munca şi îşi face timp pentru a-i asculta.

2. Scopul cercetării

După cum am aratat anterior leaderul are o anumita percepţie despre propriul stil de conducere, percepţie ce-şi pune amprenta asupra activităţii sale, în timp ce subalternii vor acţiona în conformitate cu propria lor percepţie. Ideal ar fi ca percepţia subalternilor să se suprapună peste cea a leader-ului şi ambele percepţii să aproximeze imaginea reală (stilul de conducere obiectiv), ceea ce ar duce la mai puţine probleme şi la o eficienţă mai mare a organizaţiei. Cunoscând „părerea" subalternilor asupra manierei proprii de a conduce, leaderul îşi poate modula comportamentul în sensul în care va reuşi ulterior să realizeze o mai bună comunicare cu subalternii sai. Ne-am propus în acest studiu să investigăm masura în care stilul de conducere auto-perceput se suprapune peste cel heteroperceput (ca model de comportament constant al leader-ului, aşa cum este perceput de alţii).

Ipotezele cercetării

După cum am aratat anterior leaderul are o anumita percepţie despre propriul stil de conducere, percepţie ce-şi pune amprenta asupra activităţii sale, în timp ce subalternii vor acţiona în conformitate cu propria lor percepţie. Ideal ar fi ca percepţia subalternilor să se suprapună peste cea a leader-ului şi ambele percepţii să aproximeze imaginea reală (stilul de conducere obiectiv), ceea ce ar duce la mai puţine probleme şi la o eficienţă mai mare a organizaţiei. Cunoscând „părerea" subalternilor asupra manierei proprii de a conduce, leaderul îşi poate modula comportamentul în sensul în care va reuşi ulterior să realizeze o mai bună comunicare cu subalternii sai (Constantin, T., 2001). Ne-am propus în acest studiu să investigăm masura în care stilul de conducere auto-perceput se suprapune peste cel heteroperceput (ca model de comportament constant al leader-ului, aşa cum este perceput de alţii).

Ipotezele cercetării

Ne-am fi aşteptat ca, vazându-se puternic orientat spre sarcină, şeful să se perceapă mai puţin orientat spre latura relaţională sau invers. De asemenea, ne-am fi asteptat ca subordonatii care l-au perceput pe leader ca fiind puternic orientat spre o anumita latura sa-l evalueze ca fiind mai putin centrat pe cealalta, însa din analiza foilor de raspuns constatam faptul ca una si aceeasi persoana îsi percepe leaderul ca fiind în acelasi timp si pe sarcina orientat puternic, dar si pe relatii orientat la fel de puternic, sau dimpotriva slab orientat atât spre relatii cât si spre sarcina. Totodata, exista persoane care, desi îl percep ca fiind slab/puternic orientat pe o dimensiune îl evalueaza ca fiind orientat în mod adecvat spre cealalta (clasa a II-a).

4. Eşantionul investigat

Eşantionul investigat este format din 60 (N=60) de angajaţi cu contract de muncă nedeterminat, profil IT, având vârsta cuprinsă între 24 şi 32 de ani (M=27,47), cu studii superioare.

5. Metodologie

Pentru evaluarea stilului de conducere am utilizat *Chestionarul leaderului eficicient* (Corcaci, 2010). Chestionarul a fost utilizat pentru evaluarea stilului de conducere din perspectiva leader-ului însuşi (stilul de conducere autoevaluat). Am utilizat de asemenea, o variantă adaptată a acestui chestionar, varianta destinată să evalueze stilul de leadership din perspectiva subalternilor (stilul de conducere heteroevaluat). Adaptarea chestionarului s-a realizat prin modificarea itemilor astfel încât să se creeze o imagine în oglindă a variantei originale. În organizaţie, chestionarul a fost administrat în grup, în instrucţiuni specificându-se faptul că participanţii se vor referi la leaderul lor atunci când vor evalua itemii. Am specificat încă de la început că administrarea probei se va face anonim şi confidenţialitatea răspunsurilor este asigurată în organizaţie, respectând astfel protocolul etic şi obţinând consimţământul informat al subiecţilor. Chestionarul a fost administrat fară limită de timp. De asemenea, leaderul

a primit la rându-i chestionarul *Chestionarul leaderului eficient* (Corcaci, 2010) pentru determinarea stilului propriu de conducere.

6. Analiza şi interpretarea rezultatelor

S-au obţinut următoarele rezultate (hetero-evaluare):

Stilul /clasa	Orientarea spre sarcină	Orientarea spre relaţii
I	N = 7	N = 5
II	N= 9	N= 10
III	N= 6	N= 6

În procente, rezultatele se prezintă astfel:

Stilul / clasa	Orientarea spre sarcină	Orientarea spre relaţii
I	33.33 %	23.80%
II	42.85%	47.61%
III	28.57%	28.57%

Autoevaluare:

Nota / stilul	Nota brută	Nota standard
Orientare pe sarcină	30	III
Orientare pe oameni	29	III

Orientare spre sarcină:

După cum se poate observa în tabelele de mai sus, un procent destul de mare, (33.33 %) percepe stilul de leadership al leader-ului lor ca

fiind slab orientat spre sarcină (clasa I). Prin urmare consideră că leaderul lor este o persoana puţin activă, dezinteresată de calitatea şi rigurozitatea sarcinilor încredinţate, o persoană care caută să amâne şi să simplifice pe cât este cu putinţă orice activitate. Este posibil ca acelaşi comportament să fie asimilat şi de colaboratorii săi.

- Un procent de 42.85% a obţinut scoruri încadrate în clasa a II-a, scoruri care descriu un comportament al leaderului centrat în mod adecvat pe îndeplinirea riguroasă, conştiincioasă, la termen a obiectivelor şi a sarcinilor încredinţate.
- Un procent de 28.57 % îşi evaluează leaderul ca fiind o persoană cu un comportament centrat excesiv pe îndeplinirea riguroasă a sarcinilor şi obiectivelor organizaţiei (clasa a III-a). Acest ultim procentaj de 28.57% se suprapune peste percepţia leader-ului despre propriul stil de leadership (orientare pe sarcină N.B.=30, N.S.=III).

Orientarea spre oameni:

- Un procent de 23.80 % a considerat că leaderul are un comportament de conducere (clasa I) care indică pentru ei faptul ca nu se preocupă de problemele oamenilor, ale subalternilor, considerându-le neimportante în îndeplinirea activităţilor de serviciu. Astfel, ei se simt ignoraţi, sunt adeseori nemulţumiţi de leaderul lor, resimt stări de frustrare şi insatisfacţii în muncă.
- 47.61% descriu un comportament al leaderului centrat în mod adecvat (clasa a II-a) pe cunoaşterea problematicii umane din organizaţie, pe ameliorarea climatului de muncă, pe respectarea ideilor şi părerilor angajaţilor, pe transparenţă şi încredere reciprocă.
- 28.57% consideră că şeful are un comportament centrat puternic pe problematica umană (clasa a III-a), pe ameliorarea relaţiilor interpersonale, pe motivarea subalternilor pentru a-şi depăşi standardele. Această ultimă viziune se suprapune peste cea a leader-ului care se autoevaluează ca fiind excesiv orietat spre rezolvarea problemelor umane (orientare pe oameni N.B.=30, N.S.=III).

Am constatat faptul că stilul de leadership autoperceput este unul centrat în mod excesiv pe îndeplinirea sarcinilor şi în mod excesiv pe

rezolvarea problemelor relaţionale din organizaţie. Conform teoriilor lui Goleman, Boyatzis şi McKee (Goleman, D., Boyatzis, R., McKee, A., 2005) ne-am fi aşteptat ca, vazându-se puternic orientat spre sarcină, şeful să se perceapă mai puţin orientat spre latura relaţională sau invers. De asemenea, ne-am fi aşteptat ca subordonatii care l-au perceput pe leader ca fiind puternic orientat spre o anumită latură, să-l evalueze ca fiind mai puţin centrat pe cealaltă, însă din analiza foilor de răspuns constatăm faptul că una şi aceeaşi persoană îşi percepe leaderul ca fiind în acelaşi timp orientat şi pe sarcină, dar şi pe relaţii la fel de puternic, sau dimpotrivă slab orientat atât spre relaţii cât şi spre sarcină. Totodata, există persoane care, deşi îl percep ca fiind slab/puternic orientat pe o dimensiune îl evaluează ca fiind orientat în mod adecvat spre cealaltă (clasa a II-a). Altfel spus, cele două dimensiuni ale stilului de conducere heteroperceput par a fi dimensiuni independente, scorul obţinut la una dintre ele nu reprezintă un predictor al scorului pe care îl va obţine subiectul la cealaltă dimensiune.

7. Concluzii

În primul rând, din analiza datelor obţinute în acest studiu putem afirma faptul că stilul de leadership autoperceput este unul centrat în mod exagerat pe ambele laturi. Acesta se suprapune doar în proporţie destul mică peste cel heteroperceput. Mai puţin de o treime (28.57 %) din subalterni are aceeaşi imagine cu şeful, privitor la stilul sau de conducere, atât în ceea ce priveşte orientarea pe sarcină, cât şi în ceea ce priveşte orientarea spre relaţii. Cele două dimensiuni ale stilului de conducere heteroperceput par a fi dimensiuni independente.

Deşi este de dorit ca evaluarea subalternilor asupra stilului de leadership al şefului ierarhic să se suprapună într-o masură mai mare peste stilul de leadership autoperceput, se pare că în cazul acestei organizaţii suprapunerea a fost destul de mică. Aceste diferenţe de percepţie, vor duce bineînţeles la comportamente diferite din partea subalternilor. Este posibil să apară unele nemulţumiri din partea celor care îl consideră insuficient centrat pe problematica umană, dar şi din partea celor care îl consideră insuficient orientat spre sarcini. De asemenea este posibil ca leaderul să fie excesiv de motivat pentru îndeplinirea sarcinilor, dar şi înspre latura umană, ceea ce în timp duce la oboseală, performanţe scăzute

şi nemulţumire din partea acestuia. O altă ipoteza este aceea că leaderul a încercat să se prezinte într-o lumină favorabilă, crezând că dacă se autoevaluează la maximum, va creea o imagine mai bună despre sine decât dacă s-ar fi autoapreciat onest şi, nu în ultimul rând, este posibil ca diferenţele de percepţie să se datoreze şi semnificaţiei diferite pe care respondenţii au atribuit-o itemilor. Deşi aceştia au fost construiţi „în oglindă" faţă de variantele lor originale, este posibil ca semnificaţiile acestora să se fi modificat.

Cercetarea noastră a investigat măsura în care stilul de conducere autoevaluat se suprapune peste cel heteroevaluat, rezultatele mergând în direcţia în care cele două categorii de evaluări se suprapun într-o masură destul de mică. Precizăm însă că studiul nostru nu a avut în vedere în special o analiză cantitativă. Cu toate acestea, analiza calitativă realizată dezvăluie aspecte interesante, care, investigate prin alte metode vor putea fi clarificate în cercetările viitoare.

References

Aniţei, M., (2001) Relatia dintre leadership si personalitate din perspectiva psihologiei organizationala, în *Revista de psihologie organizationala*, I, (2).

Bogathy, Z. (2004) *Manual de psihologia muncii şi organizaţională*, Iaşi: Editura Polirom.

Corcaci, G., (2010) *Practică şi teorie în psihologia managerială*, Iaşi: Editura Junimea.

Constantin, T. (2004) *Evaluarea psihologica a personalului*, Bucureşti: Editura Polirom.

Goleman, D., Boyatzis, R., McKee, A. (2005) *Inteligenţa emoţională în leadership*, Bucureşti: Editura Curtea Veche.

Lai, K. (2003) Initiatives and outcomes of quality management implementation across industries, in *The International Journal of Management Sciences.*

Landy, F. J. (1996) *The psychology of Work Behavior,* Homewood, Illinois: The Dorsey Press.

Levy-Leboyer, C. (1996) *La gestion des competences,* Paris: Les Editions d'Organisation.

Stogdill, R.M., (1994) *Handbook of Leadership,* New York: Free Press.
Zlate, M. (2004) *Leadership şi management*, Iaşi: Editura Polirom.

Date despre Autor

Georgiana CORCACI

Lector universitar doctor la Universitatea "Petre Andrei" din Iaşi; membru în echipe de proiecte de cercetare sau intervenţie unde a ocupat funcţia de formator, consultant, expert; director Centrul de Resurse Umane - Universitatea "Petre Andrei" din Iasi; coordonator al Programului Umanitar «Ajutaţi-ne să-i Ajutăm»; psiholog specialist în psihologia muncii, cu experienţă în examinarea psihologică în vederea angajării şi repartizării pe posturi, recrutare şi selecţie de personal, evaluare psihologică; manager relaţii publice – IPIX, România. E- mail: gcorcaci@yahoo.it.

Axiological Dimensions in the Educational Process

Lecturer Ph.D. Marius-Costel EŞI [1]

Abstract

The contextual dimension of education involves the setting of some criteria of eligibility regarding the assumption of some competitive strategies. Such an assumption emphasizes a series of educational paradigms whose pragmatic substantiation depends many times on the attitude of the actors involved in the instructive process but also on the courses of action initiated within the social reality. Moreover the dynamics of such a process emphasizes the need of an educational psychology whose scientific foundation should legitimize the prosocial behaviours of the actors involved in the educational activities. Therefore, the expression of an educational pragmatism at a social level supposes a character peculiar to the system in which it functions and also resides in the human activity's form of manifestation itself.

Keywords:

educational pragmatism, competitive strategy, learning process, scientific responsibility, axiological-educational dimension

[1] Lecturer Ph.D. Marius-Costel EŞI, „Ştefan cel Mare" University from Suceava, Email: mariusesi@yahoo.com.

1.1 Introduction

The development and the acceptance of some educational strategies at a social level supposes some relating of the paradigm-reality relationship to a conceptual-theoretical course of action within which there are obviously the explanatory theories of an epistemological nature. The establishment of some connections characteristic to the educational reality represents nothing but an impulse in the course of action which a scientific research assumes. From this point of view both the social environment and the educational one play an important role in the process of the scientific knowledge. Thus, on the one hand, the social environment supposes a rational substantiation of the pragmatic content resulted from the theoretical interpretations and on the other hand, the educational environment supposes a scientific conventionalism many times accepted tacitly. Moreover the relationship between a scientific "reality" and a social one reminds in general of explanations which remind from a praxiological point of view of a situational context corresponding to psycho-social requirements.

1.2. The learning process and its cognitive-axiological dimensions

The epistemological perspective on education renders the learning process a special status. In these conditions the organization of the competences towards a certain system of values finds its place in an educational philosophy whose aim is to clarify the validity of some theoretical-applicative structures regarding the reevaluation of the education itself. Also, we consider that it is necessary to mention in this context the fact that within a social-scientific community the methods of research must have in mind certain functional correlations through which the informational content can "decrypt" with the help of the "didactic transposition" (Chevallard, 1991: 22). Moreover we consider that one has to have in mind a value hierarchy process of the decisional structures characteristic to the social system.

The cognoscible structures of the learning process emphasize from a scientific point of view hermeneutic forms of an educational policy whose methodological openings remind of the idea of performance. Thus, the theoretical importance of the scientific contents does nothing but

express the need of a consensual methodology through which the psychosocial experience should represent a fundamental criterion in assuming some educational strategy. In fact, the existence of some significant phenomena which remind of the idea of scientific responsibility supposes that the theoretical explanations should be related to an ethical moral dimension of education. Consequently it is considered that the contextual dimension of the educational reality can be introduced into a value system so that its pedagogical architectonics should justify the pragmatism of the cognoscible structures.

The finalities of the educational activities relate to a series of well-founded strategies. Therefore, an approach of the social reality from an educational perspective generates pragmatic aspects regarding the communication relationship between the social actors. Moreover the scientific interpretations are validated in accordance with the recognition and the acceptance at a social level of the value principles. In fact it has to do with the assumption of some ethical, moral, scientific paradigms through which the educational act should acquire validity. In fact the peculiarities of an efficient system emphasize a new type of education as long as the assimilation of information ensures an approach which will turn valuable from the part of the educational actors. In this way, the methodological consistence is given by those educational alternatives through which is emphasized the pragmatic nature of the decisional policies promoted by the actors involved in this course of action.

The educational activity is determined by respecting some pedagogical strategies through which the social norms (de)construct. This moral of affectivity reminds of the idea that the cognoscible structures must be related to levels of the morality, meaning that they belong to the defining features of the human character (Jeder, 2006: 85). Thus the justifying reasonings of such an approach emphasize conceptual-theoretical structures well defined from an epistemological point of view. In these conditions the expressiveness of the communication act sends to evaluations of an axiological value concerning the good development of the educational process. Also, the acquisition of the informational content supposes the existence of a scientific methodology according to which a certain social paradigm appears.

This perspective on the social education reflects in fact the need to assume a new scientific paradigm. The possibilities determined by the

development of some well founded strategies from a scientific point of view emphasize a valid structure whose elements (components) represent the necessary conditions (and sufficient) in assuming a new paradigm. Moreover it is considered that the assumed context depends on the norms to which the social values relate. Therefore, within a social system the cognoscible structures can be reevaluated but only by their relating to the idea of assuming a new (scientific) paradigm.

The methodological problem brought into discussion obviously surprises the pragmatic dimensions of a society based on knowledge. We have in mind especially the theoretical approaches referring to the process of reevaluation of the educational policies. In this way, such a course of action emphasizes at the level of a new social paradigm the necessity of a scientific approach of the cognitive-informational structures.

Such an assumption legitimizes the specific mechanisms of individualization of the pedagogical strategies. From this perspective the avoidance of a different modality of approach supposes the taking into consideration of the procedures and techniques used in the educational activity. We have in mind on the one hand the didactic-pedagogical communication between the socio-educational actors and on the other hand, a solid foundation of the main managerial decisions at an institutional level. In other words, the methodological innovation emphasizes from an epistemological point of view particularized forms of manifestation of the new assumed educational paradigms. Therefore the scientific nature of the education process shows an explanatory perspective where there are obvious the axiological structures of the educational reality in general.

In fact, the communication at the level of the education process supposes the taking into consideration of some performance criteria. It has to do with those theoretical-applicative connections through which a whole approach of methodological restructuring of the scientific content becomes concrete. Moreover, we consider that the motivation within an education process must represent a psychological support in obtaining performance. Also, the forming-informing act must be supported exactly with the help of the strategies developed by the socio-educational actors. In this mode, there are used the significant constructions regarding the necessity of some axiological structures in the educational process.

The educational approach must reflect social openings meant to emphasize within the scientific research universally valuable features which should justify both the competence and the autonomy of the social actors involved in the education process. That is why the existence of a value principle at the level of the human behavior is more than necessary. It has to do with the informal-axiological dimension of the educational process. In these conditions the scientific nature of this dimension gives a conceptual-theoretical meaning to the social analysis. In other words, the correlation between the social environment and the attitude which the educational community manifests supposes a comprehension which is characteristic to an axiological dimension and especially the informal one.

Such a paradigm appears as a reflection of the educational reality within which the level of the competitive evaluation is structured by relating to a hierarchy of values. In this situation we have in mind another axiological dimension of the educational process that is the formal dimension. Thus, to (de)construct an educational model also supposes taking into consideration the fundamental role which a didactic-pedagogical (educational) argumentation plays.

In these conditions the conceptual-theoretical dimension comes to fill in from a different point of view both the informal and formal dimension of the education process. The axiological nature of the conceptual-theoretical dimension results from an optimum substantiation of a global educational model. The methodological rigor is more than necessary in this context and that is why such an assumption supposes a specific social frame within which there are visible the axiological structures. Hence, the operational nature of the conceptual-theoretical dimension relates to modalities of displaying-presenting the scientific content.

1.3. The conceptual-theoretical validity and explanatory perspectives in the educational process

The perspective of the axiological dimension within the education process shows on an explanatory plan informational meanings and significances characteristic to the educational reality. Moreover, the following of some value principles generates socio-educational paradigms of a pragmatic form through which a certain paradigm can be reevaluated

in accordance with some eligibility criteria. Also, the support and promotion of a value system reminds of the necessity of the praxiological methods. There are relevant from this standpoint a series of social methodological actions through which there are emphasized the functions specific to the didactic communication process (referential, affective, metalinguistic, strategic).

An educational logic must relate to a praxiological conventionalism. This problem especially brought into discussion expresses on the basis of some criteria of eligibility a special form of social utilitarianism. This idea suggests an approach of the social reality from the perspective of the axiological dimension of the educational process in general. In this context, the social educational actions represent the result of combining theory with experience. Therefore, the educational methodology specific to the instructive approach becomes concrete in accordance with the axiological structures assumed within the education process.

The expression of an educational pragmatism at the level of the education process can be explained by relating the value dimensions to the process of competitive reevaluation. Thus, some understanding from an epistemological point of view of such an approach reflects axiological valences of a healthy social system. In its quality of value, structured education supposes a social interaction and methodological structuring. The didactic-pedagogical influences found again at a social level emphasize the finalities assumed in the direction of the educational innovation.

The structuring of the explanatory dimensions generates an architectonics of the axiological dimensions, so that the pragmatic approaches involve the making of correspondences at the level of the educational methodology. In other words, the peculiarities of a pragmatic educational system must illustrate an approach which will be substantiated from the part of the social actors. Furthermore, this methodological foundation fully finds its utility as long as the evaluation of the educational activities supposes some relating both to performances and the social actors' competences.

The fundamental resources used for concretizing the argumentative performance express in the context of promoting a value system, possibilities of knowing the educational reality. At an axiological

level, the activities initiated emphasize explanatory-normative valences of the educational content. The interpretation of this image stresses out a special methodological problem referring to the idea of methodological innovation. We have in mind in this context especially the strategies of the learning process based on a shaping and practising protocol (Pandey, 2010: 7). Therefore, an educational paradigm relates implicitly to a social structure and the degree of comprehension rather depends on the validity of the learning process.

In this sense, as a dynamic structure the social actors' freedom of speech must play an important role in the process of the scientific knowledge. Moreover, we consider that within a social system the used methodological strategies can offer strategies regarding the educational reality. We have in mind especially the axiological perspective generated as a result of the developing educational activities in general.

The methodological practice expresses the substantiation of the educational potential. Starting from this idea one can admit that the socialization process becomes important in the educational system as long as the level of adaptability of the actors involved in the education process is a favorable one. Also, the acceptance of a flexible way of knowing can concretize at a social level by the trials of substantiating the scientific attitude of the educational actors.

The specific typologies of the educational realities structure the informational content on different levels of organization. This course of action represents at least a premise necessary in justifying the idea that a social system has an axiological character as long as the socio-cultural significances relate to the spiritual nature of that certain system. Without falling into naïve thinking we admit that not only does the degree of intelligibility generate a (conceptual-theoretical) behavioral relativism but it also sends to a discursive variety of the new assumed paradigm. In these conditions the organization of the competences within a social system emphasizes the pragmatism of the axiological dimensions whose finalities transpose scientific cognoscible structures on an axiological plan.

The educational motivation also supposes a series of alternatives and the prospective character of education in general can acquire truthfulness. Moreover, the validity of such an approach is given by the fact that the process of socialization/ communication is founded on the basis of the assumed didactic-pedagogical strategies. Thus, the explaining

and the explicating of the educational paradigms illustrate a social reality within which one can find together with the cognoscible structures both axiological ones but also specific forms of reality. In fact, this is the relative nature of a healthy social system which (de)constructs on the basis of education. This situation can be explained by the fact that any conceptual-theoretical reorganization concretizes on the taking over of a new epistemic paradigm.

The axiological dimensions of the educational system emphasize in the context of a new society of knowledge a metaconceptual understanding of the main themes referring to the nature of the education. Taken as it is this perspective reminds of an entire process of operationalization of the competences assumed by the socio-educational actors. In this obvious in this situation the fact that the evaluation of the actors' behaviour involved in the process of education must be related to the modality of axiological substantiation of the cognoscible (conceptual-theoretical) structures. In fact, the reevaluation of the axiological nature of the instructive process reminds of an active learning where theory is combined with practice. Taking into consideration the pedagogical interactions the issue brought into discussion emphasizes in fact the quality of the social education.

The educational reality must also suppose methodological activities through which one should render the social actors' responsibility and training. From this perspective the epistemic modality of approach and understanding constitutes a peculiarity of the social-scientific community. Such an assumption justifies the existence of the eligibility criteria in assuming the managerial-educative policies. The correspondence between responsibility and the educational course of action as a state of fact does nothing but offer on a social plan a series of issues whose axiological reevaluations remind of purely pragmatic approaches.

The quality of the educational dimension depends on the way in which the methodological strategies are applied at a social level. The finalities of the educational activities are concretized as long as the correlations between the competences specific to the social actors and those specific to the educational actors are significant. However, this distinction (social actors-educational actors) must not be regarded at an absolute mode, but it must rather be taken as reference points regarding

the levels of comprehension of the educational activity. In other words the instrumental value of the methodological strategy is given by the interest of those involved in the educational activity. Also, the pedagogical and social coherence stresses out a certain methodological consistence at an educational level.

The necessity of integrating the personality inside the social system represents a defining characteristic in the effort of scientifically concretizing the methodological strategies. Thus, the efficiency of communication in the educational environment is given by the type of socio-affective relations at a social level. An educational culture can only manifest itself by accepting a whole decisional course of action. Also, the educational reform must not be void of methodological consistence. In these conditions the assimilation of some new conceptual-theoretical contents depends on the social criteria in accordance with which the value principles can be supported and promoted.

Still, the value dimension of the training-developing activities of the socio-educational actors represents the result of the competitiveness at the level of the public education. Regarded from a social perspective the public education supposes a comparative approach of the social fields. In these conditions we consider that a logic of the socialization must not be absent from an educational system. Therefore, we accept it can be justified the idea according to which from a pragmatic point of view the development of a process of socialization supposes a discursive variety where the educational conventionalism plays an important role. It has to do with forms of reasoning which are valid only within certain social systems but which relate at the same time to the idea of human responsibility (Moser, Mulder, Trout, 1998: 132-133). As a result, the nature of the comprehension of the socio-educational mechanism can be explained both in accordance with a logic of action and a logic of discursiveness.

In this context, we support that the understanding of the new educational reality results exactly from the manifestation of some common interests, characteristic to the social activities. The development of an educational model at a social level supposes first and foremost a conceptual-theoretical classification regarding the goal of the activities which are to take place within the education process. The acceptance of

the differentiations of any type (the positive meaning of the word) enriches the axiological dimension of the educational reality.

1.4 Conclusions

The application sphere of the methodological norms depends on the modalities through which the educational circuit is done. In this mode, the scientific interpretations result exactly from the theoretical applicative connections referring to the development of the educational activities. We have in mind in this context the high epistemic potential which can be found at the level of the scientific community. Also, by relating the epistemic values within the educational reality a series of functional correlations are made regarding the application of the scientific research methods. Thus, the methodological reality is explained in accordance with the attitudes and behaviour of the socio-educational actors involved in the instructive course of action. As result, the expression of an educational pragmatism at a social level emphasizes an entire process of knowledge within which the explanation of the learning mechanism is related to the comprehensive nature of the new assumed paradigm.

Also, we consider that one should also take into account the (psycho) sociologic aspect that is, a competitive strategy at an educational level includes cognitive-affective significances which can be decrypted in accordance with the correlation subject-object. Of course this situation justifies the necessity to integrate the human personality within a social system. The education becomes efficient as long as the methodological innovation is the result of well-understood social opening. In this sense, the degree of complexity characteristic to an educational policy must be analysed from an axiological perspective. Therefore, the understanding of the dynamics of a socio-educational system represents a starting point in assuming a purely educative conceptual-theoretical model.

References

Chevallard, Y. (1991) *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble: La Pensée Sauvage.

Jeder, D. (2006) *Levels of Morality and Moral Education (Niveluri ale moralităţii şi educaţiei morale),* Bucuresti: Editura Didactică şi Pedagogică.

Moser Paul, Mulder Dwayne H., Trout J. D. (1998) *The theory of knowledge: a thematic introduction*, Oxford: Oxford University Press.

Pandey, A. (2010) Showcasing modeling strategies in the ESOL writing class: Blending rhetorical fluency with grammatical accuracy, in *Sino-US English Teaching*, 7, (9), September 2010, Serial Number 81, published by David Publishing Company, Illinois, USA.

About the Author

Marius-Costel EŞI works as a PhD Lecturer at "Ştefan cel Mare" University (Department of Teaching Staff Training and Faculty of History and Geography, Department of Philosophy). He has a BA in philosophy (1998) and law (2008). He also graduated Thorough Studies in "Theories of Communication and Analytical Philosophy" (1999) and a master in Criminal Sciences (2010). He was awarded the doctor title in Ontology and Science Philosophy with a thesis about *Demarcation and Identity and Demarcation in Levels of Reality – Transdisciplinarity Image* (2006) at "Al. I. Cuza" University of Iaşi. He has been a teacher since 1998 currently teaching courses and seminars of Philosophy of Mind, Symbolic Logic, The Specialty Didactics, The Didactics of the Field and Specialty Didactics, being at the same time the coordinator of this subject, and Pedagogical Practice within Teacher Training Department in "Ştefan cel Mare" University, Suceava. Among his fields of scientific research there can be mentioned: didactic/methodology, epistemology of didactics, educational communication, educational logics, philosophy of the mind, philosophy of science.

The Concept of Intelligence as a Multidimensional Attribute

Lecturer Ph.D. Mihaela Amalia PETROVICI [1]

Abstract

The problem of defining the concept of intelligence has constituted the starting point for psychologists and not only. Are we born intelligent? Does intelligence acquire over time? These are only some of the questions they have asked themselves. The vagueness of the term's significance has determined the psychologists to reorient towards more remote scientific fields of research which could lead to more and more interesting answers. The concept of intelligence commonly refers to the general mental capacities such as language, thinking, memory and perception but also to sensorial and moving abilities. A person's intelligence quotient reveals its ability to analyse, rationalise and solve problems, as well as the individual ability to adapt to new tendencies and challenges that may appear in the course of life.

Given the complexity of the situations of communication, the scientists were determined to investigate other base abilities which every person possesses in certain amounts. The concept of intelligence covers different realities and constitutes the fundament on which multiple intelligence concept bases. Being intelligent means using others intelligence as well.

Keywords:

intelligence, coefficient, capacities, abilities.

[1] Lecturer Ph.D. Mihaela Amalia PETROVICI, "Vasile Alecsandri" University from Bacău, E-mail: amalia.petrovici@yahoo.com, Phone: 0040.721618764.

Introduction

For a long period of time, the intelligent quotient has been considered the only instrument for measuring a person's capacity ignoring the fact that intelligence can be quantified. There are of course, other capabilities human beings possess. The communication complexity of the situations made the researchers investigate other basic skills that each of us possesses but which are not known to the same extent. The paradox with intelligence leads to its investigation from the point of view of the basic skills or factors that all individuals have, but at the same time, make the difference in proportion of skills and the nature of their combination. We are all so different mainly because we all have different combinations of intelligence. Therefore, one must find it important to know and identify all the human intelligence and intelligent combinations that make us different from one another. This will help us better understand and cope with the numerous problems we face in everyday life, to feel better about ourselves and more confident in us, to (re)act on an informed concern, to be efficient and more maturity.

Methodology

The most usual meaning of intelligence refers to general mental capacities, such as language, thinking, memory, perception or sensory and motor faculties, known as the intelligence quotient. Reality demonstrates us that the diversity of situations faced by a person requires the presence of other coefficients which, when working with the intelligence, offer the opportunity to discover other capacities characteristic of human beings. Since ancient times, Aristotle drew attention on the importance of the message and the skills build, with an emphasis on the *logos* (the rational character of the message), the *ethos* (credibility and conviction) and *pathos* (the appeal to feelings/emotions).

Q methodology refers to the way in which we use the four coefficients/factors – the intelligent quotient (IQ), the emotional quotient (EQ), the vision and the adversity/rate quotient – as well as the ability to create a balance between them. The emotional quotient, EQ, comes to complete the intelligence quotient because, in addition to 'mental brain', there is an 'emotional brain', the balance between reason and emotion being essential for the individuals. The dichotomy emotional-rational

approximates the popular distinction between 'heart' and 'mind', as they both act in harmony and for the benefit of human beings, emotions usually nourish and inform the rational mind which, in turn, refines and sometimes opposes to emotions. Feelings are as essential for thinking, as thought is for feelings. However, when there is passion, it creates an imbalance and the emotional mind takes control over the rational one.

The vision quotient (VQ) helps us reach the target we have proposed. This stands for anything in life, from the key issues that define what we have to do in life and up to specific issues, such as our job and the things that we want to earn. Our vision quotient consists of two elements (Green, 2009): the first is given by the intuition of the level to which we want to arrive, the second element should be based on concrete targets that converge towards the achievement of the vision. Between them, motivation has an important role as it permanently accompanies the vision.

The adversity quotient (AQ) represents the desire to succeed, to overcome failures, to defeat the obstacles we encounter/ face, the ability to take it from the very beginning if needed, no matter how powerful the vision we have created might be, we have to face all the barriers or obstacles that will prevent us to achieve our goal. The coefficient of adversity allows us to have a positive attitude towards changes and obstacles that we encounter, helping us to remain calm and to keep our emotional stability in order to effectively manage such situations. The efficient use of the four coefficients in communication determines a higher communicational coefficient. The way we think and communicate is determined by the way in which we make use of these coefficients and by the ability to choose the best approach in a certain context; there are situations in which we have to act rationally, others in which we have to involve emotionally or, conversely, to avoid such involvement. The interaction between the resources of the intelligent quotient and those of the emotional quotient give our communication effectiveness. Thus, when facing obstacles in our communication we can either abandon or try to overpass them by using the adversity quotient. In turn, the vision quotient offers us a sense of orientation that helps us define and conceptualize the mission and the direction we aim. The secret of the efficient managing of the four coefficients consists in getting a balance. Being aware of our own way of thinking we can better manage the impact that thought has on

communication or on interpersonal relations and even on our development as individuals.

The Concept of Multiple Intelligence, an Integrating Vision

The concept of intelligence which covers different realities lays at the basis of Howards Gardner's multiple intelligence theory. This theory turns into plural the traditional concepts, considering that there are seven different forms of intelligence, such as (Gardner, 2006):

Musical Intelligence views the sensitive degree a person has towards sounds and the ability to answer emotionally to this type of stimuli. Thus, as the individual develops his musical perception, he also develops the fundamentals of this type of intelligence. Musical intelligence represents "the capacity to perceive (as a music lover), to differentiate (as a music critic), to transform (as a music composer) and to express (as a music interpreter) musical forms" (Armstrong, 1999).

Bodily-kinesthetic Intelligence refers to the ability to control and interpret body movements, the ability to handle different objects and to accomplish the coordination between body and spirit. This type of intelligence occurs not only to athletes but also to surgeons who accomplish difficult surgeries or to pilots who perform virtuous loops.

Logical-mathematical Intelligence outlines logical-mathematical thinking, offering the basis for IQ tests. This type of intelligence comprises the ability to use inductive and deductive reasoning, to classify, anticipate and establish priorities, the ability to solve abstract problems, to enunciate scientific hypotheses and to understand relationships of causality, especially the complex relations between concepts, ideas and things.

Linguistic Intelligence represents the ability to use words in a correct and efficient way, whether referring to oral or written communication (Gardner, 2006). Individuals possessing this type of intelligence have the ability to handle different levels of language (syntactic, semantic and pragmatic), they may also use language in a persuasive way (the rhetorical function), remember (the mnezic function), explain anything (the peripatetic function), or offer information about language itself (the metalinguistic function).

The Spatial Intelligence of "images and paintings", shapes together with sensorial-motor perception sharpening and refers to the ability to correctly perceive the environment on a visual level, as well as the ability to create inner visual experiences. Individuals who own spatial intelligence are able to perceive with a special skill, colours, lines, shapes, spaces and/or the relationships between these elements. They can visualise and graphically represent images into space; visual perception combines with experience or with a set of acquired beliefs and even with emotional reactions in order to develop a new optimal vision of the environment. The sculptor, the painter, the architect, the designer, the illustrator, they all transfer mental images upon the 'object' which they create or improve. Blind people make a clear distinction between spatial intelligence and visual perception and they can differentiate between the shapes of an object only by touching it. For them, the tactile perception system is similar with the visual one, as in the case of a person who can see.

Interpersonal Intelligence designates that capacity of self-discipline, self-understanding and self-evaluation, the capacity to have a correct self-representation of the proper intentions, motivations and aspirations. An individual who possesses such intrapersonal intelligence spends most of his time, reflecting, thinking and permanently evaluating himself. According to research, the components of (social) interpersonal intelligence are (Hatch, Gardner, 1993):

- organising the groups - an essential quality for a leader, this talent has been observed at army officers or efficient managers within an organisation or institution which initiates and coordinates the efforts of a network of people in their benefit or that of the team;
- the negotiation of solutions - the mediator's talent which apprises and manages conflicts, negotiating solutions in order to defuse and annihilate them, to eliminate conflicts, or potential dangers which can disturb the silence or compromise safety at any moment;
- personal relations - the art of creating and keeping inter-human rapports, alongside emphatic communication, the ability to recognise and respond according to feelings or the problems of other people, to decipher emotions and to act consequently;

- the social analysis - the ability to guess and detect what other persons feel might facilitate the establishing of an interpersonal relation in a more constructive and efficient way.

At a first glance, one can say that our feelings are visible, but only if we try to forget the way we reacted about something in the past or that our response came a little too late. Socrates says "know yourself!" and this is essential in emotive intelligence because, being aware of our feelings the moment they appear, gives us the freedom to change them as we wish.

John Mayer identifies different styles that people adopt when trying to control their emotions (Goleman, 2008):

- being self-aware of our feelings the moment they appear, offers us the possibility to easily get out of a situation, intelligence being the only factor that can helps us abstain from emotions;
- being self-withdrawn makes us occasionally feel trapped into own emotions, being incapable of getting rid of them, feeling overwhelmed and, consequently incapable of controlling our feelings;
- acceptance; there are persons who easily accept the way they feel without trying to change the situation; from this point of view, we are dealing with two types of people: a first category, which is usually cheerful and has no reason to change its state and, a second category which predisposes to bad mood and which, in spite of the discomfort does nothing to change (here we may also include depressed people, who usually reconcile to challenges).

Researchers have discovered the existence of a biological signature for each emotion in part, thus, they have identified many psychological details which stand as a reference for the way in which every emotion predisposes the body for a different reaction, as it follows (Levenson, Ekman, Friesen, 1990):

- *anger* – heart beats accentuates even more, releasing specific hormones such as adrenaline which generates a considerable energy to face challenges.
- *fear* – the emotional brain releases a tide of hormones which have a double effect, firstly they alert the body making it ready to act and secondly, they freeze it for a short moment giving

the brain the possibility to evaluate the situation and to adopt the best solution;

- *happiness* – the increased activity of the brain inhibits the negative feelings and amplifies the wellbeing by raising the energy, the disposition and the enthusiasm;
- *love* – feelings of tenderness and affection double the reaction of relaxation, leading to a state of tranquillity and satisfaction which facilitates the cooperation;
- *surprise* – the gesture of raising an eyebrow as a sign of surprise offers supplementary clues about an unexpected event, clarifying what happens and implying at the same time, the possibility to adopt a better plan for action;
- *repulsion* – expressing disgust is generally true and can be transmitted through the same face expressions which reflect exactly the same feelings on which it bases;
- *sadness* – the loss of energy is associated with a decrease of enthusiasm towards life activities and, it implicitly changes the metabolism leading to serious consequences for our health, if we do not assume the right precautions.

According to Andy Green, the emotional intelligence quotient may be defined as the ability to feel, understand and apply the force and the power of getting into emotions as if entering into a source of energy, information, trust, creativity or influence (Green, 2009). This quotient helps us solve ambiguous situations, see beyond the evident logical elements by being aware of some situations apparently not related to each other, and to exploit every situation's potential. The emotional quotient or the EQ completes the quotient of intelligence or the IQ because, besides "the mental brain" there is also an "emotional brain"; the equilibrium between reason and feelings being essential for every human being. The dichotomy reason – emotion approximates the popular distinction between "mind" and "heart"; they are in close connection and most of the times they act in our advantage. Emotions feed and inform the rational mind which, in its turn, refines and even opposes to emotions. Feelings are as essential for thought as thought is for feelings. Nevertheless, when passion interferes, an imbalance creates and the emotional mind takes control and manipulates reason.

Starting from Gardner's personal intelligence, some researchers define the emotional intelligence by extending these capacities to five main domains, such as (Salovey, Mayer, 1990):

- the awareness of our feelings; recognising a feeling when it appears stays at the basis of our emotional intelligence; this is the fundamental emotional competence on which the other competences base. The capacity to supervise the feelings any moment, is vital for a psychological incursion and for a better understanding because the inability to recognise our true feelings makes us vulnerable and even traps us;
- managing emotions; the ability to master our feelings, to calm us, to get rid of depression, irascibility or any other negative emotions is one of the fundamental emotional qualities and is also essential for the emotional intelligence;
- self-motivation; the emotional self-control or using emotions in a constructive way leads to diverse performances in any domain acting as a daily stimulus;
- empathy is essential when referring to the ability of understanding the others, empathetic persons are more attentive to the others, to their needs and feelings being able to understand and help them in any situation; Most part of the researches has been carried on animals, especially monkeys; the conclusion they have arrived is that these primate detect emotions by following the mimic on the other monkeys' faces: firstly, they were trained to fear of a certain tone they received at the same time with an electric shock. Secondly, they were trained to avoid the electric shock by pushing a handling device every time they could hear it. The next step was to place pairs of monkeys in separate cages, the only means of communication between them having been made through a closed circuit TV which allowed them to see images with the other monkey. Only the first monkey could hear the unpleasant sound which made the monkey fear of it. The moment the second monkey could see the fear on the other monkey's face, she pulled the handling device which blocked the electrical shock – as an act of empathy if not as a form of altruism (Goleman, 2008).

- managing relationships; the art of establishing interpersonal relationships, the positive interaction with the others translates through social and efficient competence in relationship with the others; this generally refers to the ability to manage the others' emotions accordingly, to create and maintain contacts with the others, these are the abilities which attribute satisfaction to human beings and accomplishments at an individual and social level.

Conclusions

The concept of multiple intelligence has constituted the basis of pre-school curriculum development, the syllabus being organized around the seven skills: musical, bodily-kinesthetic, logical-mathematical, linguistic, spatial, interpersonal and intrapersonal. The multiple intelligence theory has a catalytic effect on education. Being based on the construct of creativity, it represented the theoretical basis for developing other educational practice directions, confirming the value of the practice applications by subjecting them to a competent assessment.

Emotional intelligence may be estimated by taking into account the degree of interest when talking to other people, the self image, the self respect, understanding the inner feelings and the way they are communicated, the reaction to intimacy, the degree of difficulty when accomplishing a difficult assignment and even the degree of involvement in such situations.

Each of us has different ways of manifestation in these directions, the base level being determined by neurons. However, our brain greatest capacity is to learn and permanently assimilate, this being a great opportunity to retrieve the deficiencies form the level of emotional capacities. The choice is ours equally but also makes the difference between us.

There is a mixture of IQ and EQ in each of us and at different levels. But they offer us an instructive view to each of these dimensions and separately to the qualities of each other. Up to a certain point, any person has a cognitive and an emotional intelligence, consequently these portraits amalgamate. Still, between the two, the emotional intelligence adds more qualities which determine us to be real persons (Goleman,

2008). To sum up, the main idea is that emotional states create a certain type of behaviour which enters into contradiction with rational thoughts. In order to understand how things are functioning in the world and in business, one must understand how emotions operate. All these are crucial in order to obtain success (Hill, 2010).

References

Armstrong, T. (1999) *7 Kinds of Smart: Identifying and Developing Your Multiple Intelligences*, New York: Plume.

Gardner, H. (2006) *Inteligenţe multiple. Noi orizonturi*, Bucureşti: Editura Sigma.

Goleman, D. (2008) *Inteligenţa emoţională*, Bucureşti: Editura Curtea Veche.

Green, A. (2009) *Comunicarea eficientă în relaţiile publice: crearea mesajelor şi relaţiilor sociale*, Iaşi: Editura Polirom.

Hatch, T., Gardner, H. (1993) Finding cognition in the classroom: an expanded view of human intelligence, in Salomon, G. (eds.) *Distributed Cognitions. Psychological and educational considerations*, New York: Cambridge University Press.

Hill, D. (2010) *Emotionomics: cum să câştigi inimile şi minţile oamenilor*, Bucureşti: Editura Publica.

Levenson, R., Ekman, P., Friesen, W. (1990) Voluntary Facial Action Generates Emotion-Specific Autonomic Nervous System Activity, in *Psychophysiology*, 27 (4), 363-384.

Salovey, P., Mayer, J. (1990) Emotional Intelligence. Imagination, Cognition and Personality, in Salovey, P., Brackett, M. A, Mayer, J. D. (eds.) *Emotional Intelligence: key readings on the Mayer and Salovey Model*, New York: Dude Publishing.

About the Author

Publications:

1. Limbajul verbal. Strategii de comunicare performantă, Editura Performantica, Iaşi, 2009.

2. *National Identity and Alterity. The Image of The Other,* in Revista *Romania Orientale* no. 21, Ed. Bagatto Libri, Roma, Italia, 2008, pp. 234-239, ISSN: 1121-4015 ;

3. *La liberté, attribut de la société: une perspective philosophique*, The 34 Annual Congress of the American Romanian Academy of Arts and Sciences (ARA), proceedings, Polytechnic International Press, Montreal, Quebec, 2010, pp. 374-376, ISBN: 978-2-553-01547-2.

4. *Quelques considérations sur le conflit: éléments qui influencent le trajet du conflit et quelques solutions constructives*, în "Le Même et l'Autre. Identité et Différence", Actes du XXXI-ème Congrès International de l'Association des Sociétés de Philosophie de Langues Française (ASPLF), publié par la Société Hongroise de Philosophie de Langues Français et l'Institut de la Faculté des Lettres de l'Université de ELTE de Budapest sous la direction de János Kelemen, Jean Ferrari et Grégory Harmati, EŐTVŐS University Press, Budapest, 2009, ISBN: 978-963-463-957-2, pp. 595-601.

Community Reintegration Services After Detention

[Servicii de reintegrare comunitară post – detenţie]

Lecturer Ph.D. Candidate Cătălin POPESCU[1]

Abstract

Deprivation of liberty has a strong impact on individual behavior by changing his structure, changing his fundamental way of being and thinking. Long sentences, in which the individual has little contact with the outside prison, with socio-economic change alerts in society, make its return to the community to be a complicated, full of obstacles, failure, endangering social reintegration. Given these considerations, modern societies increasingly put more emphasis on the initiation and development of psychosocial services to persons recently released from penitentiary institutions, services designed to facilitate the process of recovery and social reintegration of former prisoner. Given the vast experience of Western countries in this field, we consider it appropriate in the current Romanian society, to present some good models of institutions and private providers who work in the field of post-prison reintegration.

Keywords:

people deprived of freedom, specialized post-detention services, suppliers and psychosocial services, social reintegration, prison and community.

[1] Lecturer Ph.D. Candidate Cătălin POPESCU, Faculty of Social Work and Sociology within „Petre Andrei" University from Iaşi, Email Address: mediasearch2000@yahoo.com

Rezumat

Privarea de libertate are un impact puternic asupra individului modificând structura comportamentală a acestuia, schimbându-i fundamental modul de a fi şi de a gândi. Sentinţele lungi, în care individul are prea puţin contact cu mediul extern închisorii, cu schimbările socio-economice alerte din societate, fac ca reîntoarcerea acestuia în comunitate să fie una complicată, plină de obstacole, carenţată, şi pun în pericol reintegrarea sa socială. Având în vedere aceste considerente, societăţile moderne pun din ce în ce mai mult accent pe iniţierea şi dezvoltarea de servicii psihosociale adresate persoanelor proaspăt liberate din instituţiile penitenciare, servicii menite să uşureze procesul de recuperare şi reinserţie socială a fostului deţinut. Având în vedere vasta experienţă a statelor occidentale în acest domeniu, considerăm oportun, în contextul actual al societăţii româneşti, să prezentăm câteva modele demne de urmat de către instituţiile şi furnizorii privaţi care au activităţi în domeniul reintegrării post-detenţie.

Cuvinte cheie:
persoane private de libertate, servicii specializate post-detenţie, furnizori şi servicii psihosociale, reintegrare socială, penitenciar, comunitate.

În fiecare an, aproximativ 10.000 de persoane sunt eliberate din închisoare. Obstacolele pentru o reintegrare de succes sunt multiple, începând cu încercările de a găsi un loc de muncă stabil. Atât în România, cât şi în alte ţări occidentale, o mare parte din deţinuţii liberaţi se reîntorc în scurt timp în închisoare datorită dificultăţilor de adaptare la realitatea socială aflată în permanentă schimbare.

Deşi relaţia dintre criminalitate şi angajabilitate este complexă, experţii din domeniu consideră că există un anumit tip de corespondenţă între tendinţele şi activităţile infracţionale şi şansele de a identifica şi ocupa un loc de muncă. . În primul rând, studiile de specialitate au arătat că un număr mare dintre foştii deţinuţi au un nivel de şcolarizare scăzut, precum şi o experienţă redusă în câmpul muncii. De asemenea, datele culese în teren au evidenţiat faptul că, acei deţinuţi care au probleme de sănătate sau alte caracteristici personale au întâmpinat probleme în a se angaja, mai

ales într-o piaţă a muncii ca cea din ţara noastră, care oferă oportunităţi din ce în ce mai scăzute în câmpul muncii.

În occident, după o perioadă lipsită de orizont în ceea ce priveşte perspectiva intervenţiei psihosociale în procesul reabilitării deţinuţilor, anii 90 au adus un suflu de optimism în ceea ce priveşte reintegrarea acestora, sub influenţa cumulativă a utilizării unor noi serii de tehnici statistice în meta-analiza fenomenului carceral. În urmă cu 10 ani, doi specialişti britanici, McGuire şi Priestley, au furnizat 6 principii cheie pentru conceperea şi implementarea unor programe eficiente de reabilitare.

Aceste principii sunt:

Clasificarea riscului: nivelul serviciilor oferite trebuie să corespundă nivelului riscului evaluat / identificat ; indivizii cu risc ridicat de infracţionalitate trebuie să beneficieze de intervenţie individualitată de nivel înalt – în cazul prezenţei unui risc scăzut de manifestare a comportamnetului delincvent este necesar o formă uşoară de intervenţie (un nivel de intervenţie scăzut).

Nevoi criminogene: numai anumite nevoi nesatisfăcute contribuie la săvârşirea de infracţiuni – intervenţia trebuie să se centreze pe satisfacerea sau atenuarea nevoilor care duc la declanşarea faptelor antisociale. Acest principiu stă la baza lucrului direct cu persoanele care prezintă un comportament infracţional, aşadar cele mai promiţătoare "ţinte" ale intervenţiei sunt atitudinile antisociale, patternurile habituale ale gândirii şi sentimentele asociate cu criminalitatea, problemele de control personal, precum şi dezvoltarea abilităţilor sociale şi promovarea suportului familial.

Responsivitate: stilurile de învăţare variază – abordările trebuie să fie adaptate stilului de învăţare atât al specialistului, cât şi al clientului, în aceste condiţii intervenţia dovedindu-se a fi cea mai eficientă. În general, se pare că deţinuţii necesită metode active şi practice, dovedindu-se mai puţin receptive la cele strict fundamentate ştiinţific şi didactic. În general, se pare că cele mai oportune programe sunt cele care folosesc principiile şi componentele sociale ale învăţatului şi includ componente cognitive, emoţionale, atitudini, valori şi credinţe.

Programele comunitare: programele comunitare dau rezultate mult mai bune decât cele instituţionale pentru că facilitează învăţarea şi adaptarea la viaţa reală, în contextul mediului familial.

Modalitatea de tratament: intervenţiile eficiente pun accentul pe varietatea problemelor deţinuţilor, acestea folosind o abordare orientată spre competenţe bazată pe utilizarea metodelor extrase din surse comportamentale, cognitive sau cognitiv-comportamentale.

Integritatea programelor: intervenţia corectă realizează o conexiune între metodele utilizate cu scopul declarat şi este implementată de un personal bine instruit, având resurse adecvate de lucru şi metode de monitorizare şi evaluare clar stabilite de la început (McNeil et all., 2005: 19-20).

În România programele oferite persoanelor proaspăt liberate din detenţie sunt ca şi inexistente. Din păcate oferta de servicii este extrem de limitată şi se reduce doar la câteva programe de consiliere oferite de ANOFM, prin agenţiile judeţene, prin care fostul deţinut este informat despre cum ar putea să-şi găsească un loc de muncă.

România nu are o politică publică coerentă în domeniul managementului cazuisticii post-penale, şi chiar am putea spune, fără nici o exagerare, că nu are o strategie coerentă în ceea ce priveşte reintegrarea socială a fostelor persoane private de libertate şi a familiilor lor. Nu trebuie să uităm că, nu doar deţinutul a fost exclus din societate, ci şi familia sa, aceasta fiind privită de cele mai multe ori cu reticenţă, plecând de la prejudecăţi adânc sedimentate în mentalul colectiv românesc. Devenind deseori subiectul stigmatizării, membrii familiilor foştilor deţinuţi resimt din plin îngrădirea accesului la servicii sociale de calitate precum şi limitarea severă a spaţiului oportunităţilor de reinserţie profesională.

În cele ce urmează dorim să prezentăm câteva programe de succes din Statele Unite, cu menţiunea că nu trebuie considerate ca fiind cele mai performante dintre cele implementate la nivel mondial. Nu trebuie să "reinventăm" modele de intervenţie, aspecte deja cunoscute şi utilizate cu succes în ţările Europei occidentale, nici să "experimentăm" noi programe de reabilitare post-detenţie, ci trebuie să învăţăm din experienţa altor state şi să încercăm să le adaptăm la realităţiile româneşti.

Aceste câteva exemple de bună practică din spaţiul extern, pot reprezenta surse de inspiraţie şi experienţe ce pot face obiectul unei adaptări a metodologiei de lucru la specificitatea societăţii româneşti contemporane.

Educaţie şi ocuparea forţei de muncă

Fundaţia Safer

Centrul North Lawndale Adult Transition primeşte deţinuţi din instituţiile carcerale de pe cuprinsul statului Illinois pentru a ispăşi ultimele luni din sentinţa privativă de libertate în spiritual realizării obiectivului de facilitare a reintegrării sociale a persoanei care urmează să se libereze din penitenciar. Centrul este unul din cele două amplasamente securizate conduse de Fundaţia Safer, create la începutul anului 1972 ca centrul de training vocaţional pentru persoanele private de libertate, acesta fiind unul dinte cei mai mari furnizori de servicii de ocupare a forţei de muncă pentru foştii deţinuţi, Fundaţia Safer are programe în 6 locaţii din Iliinois şi Iowa, plasând de-a lungul timpului peste 40.000 de clienţi pe piaţa forţei de muncă din USA. Fundaţia Safer oferă clienţilor servicii adiţionale de care au adesea nevoie înaintea angajării cum ar fi găzduire temporară, tratament pentru depedenţa de droguri sau programe de învăţare şi de dezvoltare a competenţelor personale în vederea optimizării activităţilor lucrative ale acestora.

Centrul pentru oportunităţi de ocupare a forţei de muncă

Centrul a fost creat spre sfârşitul anilor 70 de către Vera Institute of Justice pentru a răspunde nevoilor de ocupare a unui loc de muncă a deţinuţilor proaspăt liberaţi, oferind un set de servicii specializate foarte bine structurate pe acest profil al inserţiei profesionale în câmpul muncii. Centrul asistă anual circa 1800 de deţinuţi care sunt în eliberare condiţionată, probaţiune sau liberare condiţionată, pentru a-şi găsi de lucru în zona New York. Majoritatea clienţilor sunt bărbaţi, mulţi dintre ei având copii şi o familie pe care speră să o poată întreţine după liberarea din penitenciar prin înscrierea şi participarea în cadrul acestui program . Gradul de plasare este de 60-70% dintre cei care se eliberează, 60% dintre aceştia păstrându-şi locul de muncă mai mult de 3 luni de la data angajării. Aşadar, datele confirm necesitatea şi utilitatea acestui tip de asistenţă, susţinând deasemenea şi întregul pachet de activităţi specifice reconversiei profesionale promovate în cadrul acestui centru asistenţial.

Sănătate

Program de liberare al închisorii din Rhode Island şi Project Bridge

Departamentul Sănătăţii din Rhode Island împreună cu Departamentul de Corecţie, Centrul de Imunologie a Spitalului Miriam şi Programul AIDS al Universităţii Brown au implementat un program destinat deţinuţiilor infectaţi cu HIV, program destinat atât perioadei de încarcerare, cât şi post- liberare. Programul se axează pe continuarea programelor de sănătate pentru deţinuţii infectaţi cu HIV prin asigurarea legăturii lor cu doctorul închisorii care continuă să-i trateze şi după eliberare. Project Bridge, un program al comunităţii, este un alt partener al Programului de Eliberare din închisoare. Aceste programe au fost înfiinţate pentru a îmbunătăţi serviciile medicale de îngrijire a deţinuţilor cu HIV, asistându-i în mod corespunzător şi continuu prin mijloace specifice instituţiilor custodiale.

Rezultatele programului în primul an de desfăşurare a fost reducerea cu 50 la sută a ratei recidivei pentru indivizii infectaţi cu HIV.

Tuerk House Incorporated (MD)

Tuerk House Incorporated oferă tratament pentru dependenţa de droguri printr-o varietate de programe de intervenţie şi asistenţă specializată, cum ar fi posibilitatea de îngrijire temporară, un program de tratament ambulatoriu şi două case pentru rezidenţă temporară (pentru cei care mai au câteva luni până la liberare).

The Tuerk House a fost fondată în Baltimore în anii 70 ca un program rezidenţial pentru tratarea depedenţilor de alcool şi droguri, unii dintre clienţi venind de bună voie, alţii pentru că au fost obligaţi de către instanţă sau de serviciile de probaţiune să urmeze acest program de tratament. The Baltimore Substance Abuse Systems Inc a realizat un studiu în 2002 prin care s-a arătat că, numărul infracţiunilor care au fost comise pe fondul consumului de substanţe a scăzut semnificativ ca rezultat al accesării de către subiecţi a unui tratament eficient pe linia drogodependenţei. Mandatele oficiale de arestare au arătat o scădere cu 38 la sută a recidivei infracţionale în cazul participanţilor la programul de tratament oferit, în comparaţie cu numărul persoanelor incarcerate care au refuzat această formă de intervenţie şi respectiv tratament propus.

Housing (Cazare)

The Fortune Society şi The Fortune Academy (NY)

The Fortune Society a fost înfiinţată ca o organizaţie de advocacy şi de auto-ajutorare. Ulterior şi-a lărgit aria de competenţă incluzând programe de educare a publicului cu privire la problemele reziduale ale justiţiei penale, precum şi referitor la furnizarea de servicii directe fostelor persoane private de libertate. *The Fortune Academy* este o casă tranziţională de suport, construită de către The Fortune Society, cu experienţă de peste 30 de ani în asistarea foştilor deţinuţi care pune la dispoziţia clienţilor 50 de paturi destinate intervenţiei în cazurile considerate urgenţe. Pe termen lung însă, Academia oferă numeroase servicii sociale de suport, inclusiv tratament pentru depedenţa de droguri, precum şi servicii de sănătate mintală sau programe pentru persoanele infectate cu HIV. Acest tip de proiect asistenţial promovează şi susţine în mod practic alternativa la pedeapsa cu închisoarea oferind soluţii viabile de recuperare socială a ex-deţinuţilor, iar, din moment ce majoritatea personalului este constituit din foşti deţinuţi aflaţi în perioada de reabilitare, organizaţia oferă un puternic model, atât pentru clienţii săi, cât şi pentru întregul sistem judiciar american.

Familie

John C. Inmann Work & Family Center (CO)

The John C. Inmann Work and Family Center este un program multi-agenţie care oferă servicii holistice persoanelor care au fost încarcerate şi s-au întors în zona metropolitană a orşului Denver. Centrul s-a înfiinţat în august 1998 şi deserveşte 1000-1500 de clienţi anual, serviciile oferite de centru incluzând managementul de caz, dezvoltarea abilităţilor sociale şi de comunicare interumană, suport în scopul reunificării familiei,precum şi servicii legale de profil.

Families in Crisis, Inc. (CT)

Families in Crisis a fost fondată în 1977 şi oferă servicii foştilor deţinuţi pentru a face mai uşoară traziţia de la detenţie la viaţa liberă. Serviciile se concentrează pe reclădirea relaţiilor de familie, reducerea infracţiunilor şi pregătirea foştilor deţinuţi pentru a fi cetăţeni active din punct de vedere social şi productive din perspective capacităţii de

autosusţinere financiară. Cele 6 sedii ale fundaţiei din Connecticut oferă consiliere şi suport familial, programe after-school pentru copii persoanele încarcerate, programe pentru deţinuţii cu istoric de violenţă în familie şi programe de reunire a tatălui cu copilul său.

Siguranţă publică

Southside Day Reporting Center Reentry Program (IL)

În 1998, Departamentul de Corecţie al statului Illinois a inaugurat un nou program intitulat *Southside Day Reporting Center Reentry Program (DRC)* în comunitatea Englewood din Chicago. Populaţia ţintă a acestui program o reprezintă totalitatea persoanelor ieşite pe cauţiune care se întorc în cartierele din sudul oraşului Chicago. Programul oferă supervizare intensă, monitorizare, tratament, precum şi servicii educaţionale pentru participanţii la program imediat după liberarea acestora, cu scopul de a sprijini eforturile beneficiarilor de se reintegra în comunitatea de proveniență.

Credinţă

Episcopal Social Services – Network Program (NY)

Episcopal Social Services (ESS) este o agenţie socială nonprofit înfiinţată de către Episcopal Mission Society.

Această organizaţie a primit permisiunea de a utilize, în scopul facilitării procesului de reintegrare şi reinserţie social, *The Network Program*, program preluat după modelul operat de Departamentul de Corecţie a statului New York, în care deţinuţilor li se asigura dreptul de a participa la întâlniri de grup zilnice pentru a se fructifica beneficiile socializării, chiar şi în condiţiile privării de libertate.

The Network Program este construit pe un model de comunitate terapeutică care promovează posibilitatea producerii modificărilor comportamentale pozitive, metodă de grup utilizată cu precădere în tratamentele depedenţilor de substanţe. Scopul final al acestei abordări este schimbarea stilului de viaţă al participanţilor – în acest caz prin îndepărtarea clienţilor de infracţionalitate şi abuz de droguri (Outreach Extensions, 2003: 2-10).

După cum am putut observa din exemplele prezentate, parteneriatul public - privat este un pilon foarte important contextul

derulării programelor specializate pe etapa post-detenție. Numai prin efortul comun al tuturor actorilor sociali se pot crea şi dezvolta programe viabile care să ducă la reintegrarea socială a persoanelor care s-au eliberat din detenție şi, doar în aceste condiții, rata criminalității are o şansă reală să scadă, obținându-se, pe cale de consecință, un spațiu comunitar mult mai sănătos şi mai sigur.

References

McNeil, F., Batchelor, S., Burnett, R., Knox, J. (2005) *21st Century Social Work Reducing Re-offending: Key Practice Skills*, Glasgow.

Outreach Extensions. (2003) *The Reentry National Media Outreach Campaign*, Malibu, USA.

Date despre Autor

Lect. univ. drd. Cătălin POPESCU

Cătălin POPESCU (n. 1975) a absolvit Liceul Militar „Ştefan cel Mare" din Câmpulung Moldovenesc (1993), Facultatea de Filosofie (specializarea Sociologie - Politologie) a Universității „Al. I. Cuza" din Iaşi (1999), precum şi Facultatea de Psihologie şi Ştiințele Educației din cadrul Universității „Petre Andrei" din Iaşi (2010) . Şi-a continuat pregătirea profesională pe segmentul postuniversitar (2000-2003), urmând studii aprofundate şi master. În prezent este doctorand în domeniul „Estetică şi filosofia religiilor" la Universității „Al. I. Cuza" şi cadru didactic la Facultatea de Asistență Socială şi Sociologie din cadrul Universității „Petre Andrei" din Iaşi.

The Post-modern Teaching

[Despre educaţia (post)modernă]

Lecturer Ph.D. Bogdan POPOVENIUC[1]

Abstract[2]

In the preset article I will discuss some fundamental issues related to the evolution of education system in the near future, starting from its place, purpose and role within modern society. How will look our postmodern world and what kind of people will live in it is one of the major questions that both those responsible and involved in education must think from now, otherwise the alert rate of changing could find them totally unprepared. Can be educated a "postmodern" personality and what kind of "postmodern" teachers will be needed for this? What are the possible problems they will have to face, both experienced educators and educated persons of postmodern era, are just some of those questions on which reflections, and not necessarily the answer, are urgently needed from now.

Keywords:

postmodern education, educational finality, the role of teacher, adult education

[1] Lecturer Ph. D. Bogdan POPOVENIUC, „Ştefan cel Mare" University from Suceava, Postdoctoral Grant Recipient, Romanian Academy, Iasi Branch, Email address: bpopoveniuc@atlas.usv.ro

[2] Această lucrare a fost realizată în cadrul proiectului Societatea Bazată pe Cunoaştere – cercetări, dezbateri, perspective, cofinanţat de Uniunea Europeană şi Guvernul României din Fondul Social European prin Programul Operaţional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013, ID 56815

The wrong people are studying the wrong things in the wrong places.

Introducere

Meseria de profesor este la fel de veche ca şi civilizaţia umană modernă. Rolul specializat de profesor a apărut odată cu transformarea vechilor comunităţi organice, în care învăţământul era implicit şi polivalent, în noile societăţi de specializări inter-dependente. „În toate societăţile umane despre care avem informaţii, există cei care predau şi cei care învaţă, pentru că a învăţa un mod de viaţă este un lucru implicit în toate culturile umane aşa cum le ştim. Dar separarea rolului profesorului de cel al oricărui adult care introduce tinerii în comportamentul obişnuit al grupului, a fost comparativ o invenţie târzie." (Mead, 1974: 379) Prezentul articol îşi propune analizarea acestei transformări şi a consecinţelor care decurg de aici pentru educaţia viitorului.

Educaţia (post)modernă

Prima mare transformare a rolului profesorului a venit odată cu apariţia şcolii. Aceasta a apărut bazându-se pe „asumpţia implicită că prin şcoală numărul de persoane care împărtăşesc o anumită abilitate poate fi extins foarte mult" (Mead, 1974: 380). Astfel profesorul a încetat de a mai fi doar un supliment al părinţilor deschizând copilului posibilitatea de a face şi a ajunge acolo unde părinţii lui nu au ajuns niciodată: în straturi diferite ale societăţii. În acelaşi timp, şcoala a devenit şi, în special a ajuns să fie percepută ca, un mijloc de separare a copiilor de cultura şi părinţii lor (i.e. limba şi tradiţia acestora) aşa cum se poate foarte bine observa în mai toate coloniile. De atunci profesorul a fost în permanenţă simţit (şi) ca un pericol de către părinţii care îşi încredinţează copiii sistemului de educaţie. „Războiul rece" şi colonizările au fost factorii care au contribuit cel mai mult, în epoca modernă, la accentuarea acestui fenomen. Pericolul îndoctrinării copilului cu idei „reacţionare" sau „eretice", străine culturii şi tradiţiei părinţilor ori, mai general, grupului social din care aceştia fac parte era resimţit ca tot mai acut. În plus, prefacerile tehnologice şi sociale aduse de secolul XX au schimbat foarte mult raportul pe care indivizii îl au cu cunoaşterea şi culturile. Atâta timp cât culturile erau omogene şi separate între ele de distanţe spaţio-informale semnificative, situaţia profesorului nu era prea dificilă, acesta fiind persoana desemnată să transmită

cunoştinţele, obiceiurile şi comportamentele agreate de comunitate, situaţia acestuia fiind, prin urmare, o problemă internă. Societatea sfârşitului de mileniu s-a schimbat însă foarte mult, faţă de formele ei anterioare, atât în ceea ce priveşte mentalitatea cât şi modul de organizare. La nivel mondial, ne aflăm în plină revoluţie economică. Deşi poate purta diverse denumiri, precum internaţionalizare sau globalizare, „această revoluţie economică duce irefutabil la demiterea politicului." În afara variatelor forme de manifestare „posibilul pericol al acesteia este, desigur, ceea ce ar putea fi numită deposedarea democratică (*democratic dispossession*), faptul că politicul pur şi simplu îşi pierde capacitatea de a acţiona asupra lucrurilor şi alegerilor societăţii. Politicul este deposedat în favoarea regulilor impersonale şi mecanice cum sunt cele ale economiei de piaţă, spre exemplu" (Guillebaud, 2002: 7-8).

Preeminenţa regulilor economice ale pieţei la nivel macro, în faţa oricăror alte reguli ale politicului, socialului sau culturalului, intensitatea cu care influenţează orice formă, orice structură socială instituţională face ca, pe faţă sau insidios, şcoala să fie şi ea inserată în cadrul acestui sistem, trebuind să participe la el, fiind astfel decisiv influenţată, dacă nu supusă total, standardelor lui. Aceasta se poate observa prin fenomenul care se manifestă din ce în ce mai pregnant de maleabilizare a ofertei educaţionale după cererile consumatorilor de educaţie. Problema profitabilităţii unei universităţi sau randamentul sistemului şcolar (ori finanţarea *per capita* de elev) constituie cea mai mare problemă a şcolii din lumea contemporană. Realităţile din economiile dezvoltate sunt de o evidenţă zguduitoare. „Cine are o piaţă largă îşi poate dezvolta o producţie largă; pe când, dacă cineva are o piaţă mică, trebuie să se mulţumească cu o producţie mică. Dacă ţara are *un război bun* cu banii care se scurg pretutindeni, universităţile centrale din marile oraşe pot oferi cursuri în discipline ezoterice ca împletirea coşurilor şi antrenarea sensibilităţii. Dacă ţara nu are *un război bun*, ori după ce ţara a descoperit că războiul ei este în totalitate falimentar pentru următoarele câteva generaţii puţine cursuri cu mai puţine opţiuni pot fi oferite" (Railsback, 2003: 68).

Un argument uzual în spaţiul românesc/est-european, repetat până la obstinaţie, îl constituie faptul că, numai aici, sistemul economic deficitar este principala (singura) cauză a situaţiei dezastruoase din şcoli. Or „ca o componentă semnificativă a culturii americane, profesorii din şcolile publice sunt, în general şi comparativ privind lucrurile,

supranormaţi, subevaluaţi, neapreciaţi prin urmare subplătiţi" (Railsback, 2003: 72).

Alături de revoluţia economică, pot fi observate încă două revoluţii care se desfăşoară simultan (Guillebaud, 2002): revoluţia digitală şi cea genetică. Revoluţia digitală nu înseamnă doar computerizarea societăţii cu aspectele amuzante al Internetului, ci implică şi o componentă ideologică „un mod de reconsiderare, subminare şi erodare a conceptelor fundamentale ca spaţiul şi timpul." Revoluţie care duce la instaurarea unei lumi paralele pentru conştiinţa umană, lumea posibilităţilor infinite a virtualului, în care orice este posibil. Lume care este încă în afara oricărui control real şi conştient. Pe lângă aceasta se mai manifestă şi revoluţia genetică care permite posibilitatea „de a interveni în cadrul însăşi a speciei umane." Aceste trei „revoluţii" par a contura forma viitoarei societăţi post-moderne. O ilustrare a opoziţiei dintre ideologiile celor două lumi, cea „pre-revoluţionară" şi cea „post-revoluţionară", post-modernă, este ilustrată în scandalul iscat de comentariul prinţului Charles al Marii Britanii. În cadrul unui proces de muncă, de discriminare sexuală şi concediere incorectă intentat de o fostă secretară a cabinetului princiar, acesta a declarat: „Ce este în neregulă cu oamenii de azi? De ce toţi par a crede că sunt calificaţi să facă lucruri de departe dincolo de capacităţile lor tehnice… Aceasta este legată de cultura învăţării în şcoli ca o consecinţă a «sistemului centrat pe copil care nu încorporează eşecul» (*child-centered system which admits no failure*)… Oamenii par a crede că toţi pot fi staruri de muzică, judecători ai Înaltei Curţi, strălucite personalităţi de televiziune sau infinit mai competenţi conducători de state fără a face vreodată munca necesară sau a avea abilităţile necesare… Acesta este rezultatul utopiei sociale care crede că prin *inginerie socială* şi *genetică* pot să contrazică lecţiile istoriei."(*s.m.*) În replică, secretarul pe probleme de educaţie Charles Clarke susţinea la BBC că Prinţul Charles este „demodat şi depăşit de vreme şi nu înţelege ce se întâmplă în sistemul educaţional britanic": „Nu toţi ne putem naşte regi, dar toţi putem avea o poziţie din care să putem aspira pentru noi şi familiile noastre să facă tot ceea ce este cel mai bine posibil"; „Eu vreau să încurajez această cultură decât invers"; „Fiecare are un baston de mareşal în raniţă sau oricum ar vrea să îl imagineze. Eu cred că acesta este modul corect în care lucrurile trebuie să stea." Dincolo de disputa şi resorturile politice, ale acestui scandal, de dogmatismul unei părţi şi utopismul celeilalte, el reflectă cu claritate lupta dintre cele două viziuni. Cea tradiţională, în care sistemul de educaţie pregăteşte oameni

care au locuri şi sarcini stabilite în cadrul societăţii, în care există un loc pentru fiecare, şi cel al lumii virtuale post-moderne în care totul este posibil, în care individul poate fi (este încurajat să creadă) (virtual!?) orice. Se poate reproşa ceva acestei viziuni „deschise" în educaţie? Absolut nimic ... la nivelul intenţiei. Dar la nivelul stării de fapt, situaţia arată diferit. Aceasta deoarece sistemul economico-tehnologic, cel de al doilea mediu de acum adevărat mediu natural a omului, are nevoie pentru asigurarea propriei dezvoltări şi legi de funcţionare în special de specialişti. Aceasta înseamnă, din perspectiva viziunii clasice despre om, doar de părţi-de-oameni[3], indivizi lipsiţi de caracterul multilateralităţii (Nielsen, 1986). Iar aceasta înseamnă că declaraţia de intenţie a secretarului britanic al educaţiei rămâne doar o frumoasă aspiraţie deoarece, după cum se vede, „piaţa" dictează altfel. Şi la nivel ideologic, lucrurile nu se prezintă decât aparent într-o lumină favorabilă. Finalitatea post-modernă, cea „a egalităţii prin diferenţă", este viciată în realitate de standardul care „socoate" lucrurile. În apărarea sa Prinţul Charles spune: „Din perspectiva mea este la fel de mare reuşita de a fi instalator sau zidar cu a fi avocat sau medic. Nu toată lumea are aceleaşi talente, abilităţi dar toată lumea, printr-o bună educaţie (*nurturing*), poate face lucruri deosebite pentru comunitatea şi ţara lor." A ajunge orice, a putea face orice, a încuraja crearea acestei atitudini este o finalitate pedagogică extraordinară, atâta timp cât nu este, în fapt, doar un reflex al mentalităţii cultivată de către marketingul consumerismului: „trebuie să ai pentru că meriţi", însemnând că trebuie să cumperi. Psihologia de care sistemul de consum are nevoie să existe şi pe care o cultivă la clienţii săi se translatează şi către alte componente ale personalităţii acestora şi, în acest caz, „aspiraţia" de a fi cel mai bun nu mai apare decât ca o formă de manifestare a acestei atitudini orgolioase induse de sistem.

[3] În autobiografia sa Henry Ford consemnează că la fabricarea automobilului său "Model T" din cele 7882 operaţii necesare 949 aveau nevoie de „bărbaţi voinici, apţi, perfect integri din punct de vedere fizic", 3338 cereau bărbaţi cu o forţă fizică „obişnuită", restul putând fi executate de femei şi copii mai mari. „Am constatat că 670 pot fi îndeplinite de bărbaţi fără picioare, 2637 de bărbaţi cu un singur picior, 2 de bărbaţi ciungi de ambele braţe, 715 de bărbaţi ciungi de un braţ şi 10 de orbi". Adică „munca specializată nu necesita un om întreg ci numai o parte dintr-un om" (Toffler, 1983: 91). Efectul specializării or al diviziunii muncii se resimte nu doar prin faptul că anumite profesii necesită numai părţile fizice ale omului, ci mult mai adesea doar părţi ale persoanei umane.

În acelaşi timp, în societatea comunicării globale, mass-media s-a trezit că îndeplineşte un rol pentru care nu numai că nu este pregătită, dar pe care se pare că nici nu şi-l doreşte sau nu este în stare să îl ducă la îndeplinire. O componentă substanţială a educaţiei omului contemporan o constituie mass-media care şi ea este intim legată de marele sistem al economiei de piaţă, supunându-se, fără condiţii aproape, legilor sale. „Media face bani vânzând la cât mai mulţi consumatori posibili, furnizându-le acelor cumpărători orice diversitate cerută de client atâta timp cât plata este asigurată, furnizând acele diversităţi de atâtea ori cât sunt cerute de clienţi, atâta timp cât clienţii o doresc şi vor plăti pentru ea. La urma urmei, scopul principal al mass-mediei este să facă bani şi nu să asigure cel mai mare forum posibil pentru discuţii lungi şi profunde asupra a ceea ce este cel mai bun pentru copiii din şcoli..." (Railsback, 2003: 70).

Nu zic că nu ar fi posibil ca pe viitor învăţământul să fie doar privat (i.e. complet integrat sistemului economiei de piaţă). Dar în acest caz, pe lângă tradiţionalele probleme cu care se confruntă acum, el va fi nevoit (cum şi este deja în parte) să se orienteze şi după preferinţele consumatorilor produselor sale. Or consumatorul are dreptul (!) de a decide într-o mare măsură asupra a ceea ce consumă. Va fi el în stare să poată face alegerile cele mai utile lui? Şi pe ce criterii? Sau marketingul educaţional va fi cel care îşi va spune cuvântul final în decizia consumatorilor de educaţie? Să nu uităm că indiferent de forma pe care o are, *educaţia rămâne totuşi o utilitate de bază*. Mâna invizibilă a lui Adam Smith, care veghează spre dezvoltarea integrală a sistemului, este o frumoasă poveste utopică.

Pe de altă parte, din raţiuni similare, menirea tradiţională a Universităţii pare să fi dispărut deja. Finalitatea Universităţii nu mai este aceea de a crea intelectuali (în primul rând, şi în acelaşi timp), ci specialişti în diverse domenii. Adică nu oameni de cultură (umanistă?) care activează în primele eşaloane ale diverselor domenii, ci specialişti şi, eventual, intelectuali. „Universităţile s-au transformat în instituţii care se supun maximei *raportării directe la practică*, care îi ancorează pe studenţi doar în prezent şi îi orientează spre funcţional. Nevoia de morală devine o morală privată, în vreme ce necesitatea cauzală triumfătoare devine o premisă generală şi vitală, căci fără un calcul pertinent nu poate reuşi niciun aranjament. Din cele două *culturi* n-a mai rămas decât ştiinţa naturii, tocmai cea care odinioară, din pricina sărăciei ei intelectuale (C. P. Snow), era pur şi simplu ignorată de «adevărata» cultură" (Bering, 2002: 195).

Educaţia adulţilor

O altă trăsătură caracteristică educaţiei este cea a măririi „perioadei de studiu". De la apariţia învăţământului ca instituţie perioada de învăţare s-a mărit în mod continuu. Noua realitate socio-economică caracterizată printr-un dinamism nemaiîntâlnit, îl obligă pe omul contemporan să-şi schimbe de mai multe ori profesia pe parcursul vieţii şi, în acelaşi timp, să se (re)familiarizeze neîncetat cu informaţiile din domeniul său de activitate, pentru a ţine pasul cu evoluţia cunoaşterii. Astfel educaţia nu sfârşeşte odată cu facultatea, ci se continuă, aşa cum o cere o societate ce trece prin schimbări rapide şi puternice, pe aproape toată perioada vieţii active. De unde şi accentul tot mai mare care se pune pe educaţia adulţilor. Este evident că rolul profesorului pentru aceşti adulţi nu mai poate fi acelaşi cu cel pe care el îl are în învăţământul tradiţional. Rolul profesorului în societatea post-modernă vizează, în principal, facilitarea învăţării. „Asistarea adulţilor să înţeleagă şi să acţioneze asupra mediului personal, social, ocupaţional şi politic în care trăiesc." (Brookfield, 1986: vii) În general dezbaterea în jurul postmodernismului are o rezonanţă specială pentru educaţia adulţilor (Westwood, 1991: 44). Au fost oferite deja diverse definiţii pentru a surprinde semnificaţiile conceptului de educaţia adulţilor. De exemplu, Jarvis consideră că educaţia adulţilor este asociată cu ideea educaţiei liberale. „Termenul de *educaţia adulţilor* are conotaţii specifice în Marea Britanie care implică că ea este specifică educaţiei liberale şi că aceasta din urmă are la rândul ei un stereotip faptul că este formată din conţinutul petrecerii timpului liber specific clasei de mijloc. La baza acestei implicaţii este ideea că educaţia adulţilor este completată şi în timpul liber şi *îngăduinţa naturală către el însuşi* a adultului îmbunătăţeşte sau extinde cunoaşterea existentă, abilităţile sau hobbiurile" (Jarvis, 1995: 20).

Societatea contemporană se confruntă cu forme de manifestare contradictorii ale fenomenului de globalizare. Pe de o parte componenta uniformizatoare, universalizatoare a regulilor pieţei, a informaţiei, administraţiei şi, de aici, a obiceiurilor şi modurilor de viaţă; pe de altă parte, globalizarea răstoarnă universalismul şi, în schimb, evidenţiază „particularul, localismul şi diferenţa care generează o înţelegere a limitelor proceselor de unificare culturală, ordonare şi integrare" (Featherstone, 1995: 114). În acest context rolul pe care îl are profesorul se conturează cu claritate. Este evident că vremea profesorului autoritar, atoateştiutor, care

„le bagă în cap" unor elevi ignoranţi şi temători cunoştinţele pe care numai el le poate poseda, a trecut. Funcţiile principale pe care profesorul post-modern le are vor fi: lider de grup (de a ţine grupul la un loc şi de a face ca lucrurile să se petreacă), agent al schimbării (de a facilita transformarea aptitudinilor în abilităţi, cunoaştere, înţelegere şi comportament), membru al grupului şi audienţă. Actul didactic nu mai este văzut tradiţional, ci mai degrabă ca o metodă de a facilita învăţarea (Rogers, 1986: 118).

O „veche metodă post-modernă" care câştigă din ce în ce mai mult teren în ţările cu economii dezvoltate este cea a „turului de studii". „Cum dimensiunile politice, economice şi sociale ale lumii se schimbă repede «modul în care cunoaşterea este distribuită» trebuie ajustat. Motivul pentru turul de studiu în trecut era de a oferi aristocraţiei o «continuare a educaţiei» după şcoala normală; acum, scopul turului de studiu este atât de a oferi o completare a studiului din clasă cât şi de a-l face pe student capabil de a se descurca cu schimbările din societate, politică sau economic. De «a fi într-adevăr acolo» pentru a experimenta cultura, turul de studiu ajută în dezvoltarea la student a unei mentalităţi şi în plus îl ajută să se descurce cu schimbările din societate." (Tsay, 1998: 220) Aceasta în special deoarece învăţarea la adulţi „nu este doar un proces psihic care se produce într-o splendidă izolare de lumea în care cel care învaţă trăieşte, ci este intim legată de lume şi influenţată de ea" (Jarvis, 1987: 11). Din această perspectivă post-modernă este important mai ales să înveţi cultura şi valorile oamenilor. În loc să înveţi de la cuvintele disponibile cel mai bun mod de a face aceasta este de a experimenta, de a „fi acolo".

Specific paradigmei post-moderne este disoluţia oricărei poziţii privilegiate. Dar aceasta nu determină distrugerea individului psihologic, ci din contra augmentarea sa, creşterea importanţei particularului dar fără a dăuna universalului, poate doar universalităţii uniformizante. „Particularitatea se referă la agentul individual. Fiecare om, pe lângă faptul că este om, ar dori, pe de o parte, să fie diferit de ceilalţi. Dar pe de altă parte el ar vrea să fie recunoscut, în această particularitate unică a sa, ca o valoare pozitivă; şi el ar dori ca această recunoaştere să apară la câţi mai mulţi oameni posibili. Universalitatea se referă la aspectul social al existenţei. Numai în şi prin universala recunoaştere a particularităţii omului această individualitate se realizează şi se manifestă ea însăşi." (Sarup, 1988 : 23) Iar turul de studiu este cel care îl împinge pe student de la dimensiunea *individuală* la cea *socială*. „Acesta îl ajută să experimenteze şi

să înveţe mai mult despre alte culturi şi în acelaşi timp să fie mai conştient de el însuşi. Ideea turului de studiu ar trebui privită ca un mijloc pentru dezvoltarea personală (prin aceasta înţeleg învăţarea prin experimentare şi auto-direcţionată) şi avansarea socială în contextul educaţiei culturale" (Tsay, 1998: 220).

Cu toate acestea, din punct de vedere tehnic sau instituţional, introducerea în universităţi a cursurilor pentru educaţia adulţilor va întâmpina serioase probleme generate atât de procedurile de acreditare, cât şi a lipsei de viziune a unei părţi a corpului didactic care nu va putea înţelege nevoile şi interesele acestor studenţi, dar şi a reticenţei beneficiarilor acestora.[4] „Dacă aceşti studenţi adulţi s-au dezvoltat într-un climat intelectual post-modern, ciocnirea dintre abordarea pe care ei o au faţă de educaţie şi cea pe care mulţi dintre colegii lor universitari o au va pune, zic eu, probleme mult mai mari pentru cei implicaţi în dezvoltarea de cursuri în domeniul educaţiei continue a adulţilor." (Wiltsher, 1996: 206) Pe de altă parte, deoarece postmodernismul chestionează criteriul universalităţii oricărui standard sau criteriu general din care să fie judecate lucrurile, „plasează educatorii adulţi într-o situaţie paradoxală problematică. Cineva poate recunoaşte forţa criticii post-moderne mai ales că aceasta rezonează cu tradiţii ca exprimarea opiniilor, acceptarea diferenţei şi recunoaşterea acţiunilor puterii. Pe de altă parte, este dificil pentru un educator adult să acţioneze *postmodern* şi să treacă dincolo de graniţele trasate de epistemologia convenţională. În ajutorul educaţiei adulţilor, putem accepta locul experienţei ca locală şi particulară, dar cu toate acestea educatorul adult este de asemenea implicat într-un discurs care îl obligă să facă discriminare între, şi deci să excludă sau să includă, diferite opinii originate în experienţa individuală sau colectivă. Pe scurt, experienţa ca locală, personală şi particulară pare cumva nevoită atât să fie afirmată cât şi depăşită în acelaşi timp. Noi valorizăm şi devalorizăm experienţa" (Bryant and Usher*,* 1997: 80).

[4] În acest articol nu este vorba despre conceptul de educaţie a adulţilor, programele experimentale, ori construcţiile teoretice care sunt de mult timp vehiculate, dezbătute şi cercetate în cadrul domeniului, ci despre educaţia adulţilor ca o subcomponentă funcţională, instituţionalizată şi viabilă a sistemului social, calitate în care aceasta se află abia în plin proces de constituire.

Concluzii

Cu alte cuvinte, educaţia post-modernă pare a fi într-o triplă dilemă. Pe de o parte, ea trebuie să valorifice experienţa personală care nu există încă, pe de altă parte ea trebuie să transmită experienţa colectivă care este devalorizată. În lipsa unui criteriu de acceptare a cunoaşterii colective valide însăşi actul educativ devine un non-sens. Pe de o parte, dacă o ia înaintea stării de lucruri pentru a pregăti indivizii pentru viitoarea ordine de lucruri nu are cui se adresa, iar dacă se adresează lumii care este acum rămâne în urmă. Pe o parte, indivizii trebuie (re)calificaţi pentru o anumită profesie specializată, pe de alta trebuia să dobândească deprinderile generale de a se putea adapta unei pieţi dinamice a muncii. Mai mult decât atât, aşa cum am văzut, o caracteristică generală a mentalităţii post-moderne spre care se tinde (ca o condiţie socio-culturală caracterizată de globalizare şi revoluţia digitală şi în domeniul posibilităţilor de comunicare) este subminarea oricărui adevăr cert şi a oricărui fundament acceptat până acum, inclusiv a celor care păreau să aibă garanţia recunoaşterii ştiinţifice. De aici şi lipsa oricărui criteriu absolut de „clasificare" a realităţilor, culturilor, moralelor şi modurilor de viaţă. Astfel că, educaţia în postmodernitate devine din ce în ce mai mult bazată pe contextele culturale specifice, pe cunoaşterea particulară şi pe valorificarea multiplicităţii experienţei. Întrebarea care se pune este dacă, această lume „pestriţă" de individualităţi puternic diferenţiate va poseda minimum de fond cultural-educaţional comun necesar înţelegerii şi coabitării colective? În acelaşi timp, va fi în stare educatorul adult să se metamorfozeze de fiecare dată în îndrumătorul potrivit care înţelege fiecare conştiinţă educată în unicitatea sa şi fiind astfel capabil de a-i sugera căile potrivite de dezvoltare a personalităţii sale unice în consens cu corpusul colectiv?

References

Bering, D. (2002) Intelectualul, în Ute Frevert, H.-G. Haupt (coord.) *Omul secolului XX*, Iaşi: Editura Polirom.

Brookfield, S. D. (1986) *Understanding and Facilitating Adult Learning*, Milton Keynes: Open University Press.

Bryant, I., Usher, R. (1997) The personal and the particular: adult educators, postmodernity and the problem of localised knowledge,

în Armstrong P., Miller N. şi Zukas M. (Eds.) *Crossing borders, breaking boundaries: Research in the education of adults*, Papers from the 26th Annual SCUTREA Conference Birkbeck College, University of London, 80-84.

Featherstone, M. (1995) *Undoing culture*, London: Sage.

Guillebaud, J.-C. (2002) Definition of Man: What is Left of the Nuremberg Code?, în *Diogenes*, 195, (49).

Jarvis, P. (1987) *Adult Learning in the Social Context*, London: Croom Helm.

Jarvis, P. (1995) *Adult & Continuing Education* (2nd ed.), London, New York: Routledge.

Mead, M. (1974) An Anthropologist Looks At The Teacher's Role, în *Education*, 94, (4), Apr/May.

Nielsen, T. H. (1986) The State, the Market, and the Individual. Politics, Economy and the Idea of Man in the works of Thomas Hobbes, Adam Smith and in Renaissance Humanism, în *Acta Sociologica*, 29, (4), 283-302.

Railsback, L. L. (2003) …those who can't…," a commentary on teaching for/in/because of today, in *Research for Educational Reform*, 8, (1), 66-79.

Rogers, A. (1986) *Teaching Adults*, Milton Keynes: Open University Press.

Sarup, M. (1988) *An Introductory Guide to Post-structuralism and Post-modernism,* London: Harvester Wheatsheat.

Toffler, A. (1983) *Al treilea val*, Bucureşti: Editura Politică.

Tsay, L.-J. L. (1998) Post-modern Teaching: the Facilitation of Learning, în Benn, R. (Ed.) *Teaching and Learning: Making connections in the education of adults*, Papers from the 28th Annual SCUTREA Conference, University of Exeter, 6-8 July, 219-224.

Westwood, S. (1991) Constructing the Future: A Post-modern Agenda for Adult Education, în Westwood, S. & Thomas, J. E. (Eds.), *The Politics of Adult Education,* Leicester: The National Institute of Adult Continuing Education.

Wiltsher, C. (1996) Can post-modern adults be educated?, în Zukas, M (Ed.) *Diversity and development: futures in the education of adults*, Papers from the 26th Annual SCUTREA Conference, Leeds, England, July 2-4, 206-209.

Date despre Autor

Bogdan Popoveniuc este lector doctor în Filosofie la universitatea „Ştefan cel Mare" din Suceava. El a studiat Psihologia şi a absolvit masterul în „Intervenţie psihosocială şi psihoterapie". În prezent este Şeful catedrei de Filozofie, ştiinţe sociale şi politice titular al cursurilor de introducere în Filozofie, Antropologie Socială şi Culturală, Antropologie filosofică, Introducere în Psihologie. El este autorul câtorva cărţi „Ecce homo!? : studii şi eseuri de antropologie filosofică", „Iluziile raţiunii. Antinomiile matematico- transcendentale şi destinul lor în filosofia şi ştiinţa contemporană"„Curs de antropologie filosofică" şi a publicat numeroase articole pe diverse teme din filosofie, epistemologie, antropologie şi psihologie.

Cultural and Intercultural Dimensions in the Educational Process

[Dimensiuni Culturale şi Interculturale în Procesul Educaţional]

Lecturer Ph.D. Ramona PREJA[1]

Abstract

The intercultural approach in the education constitutes a new way of conception and implementation of the educational curriculums and a new attitude of relationships between teachers, students and parents. The intercultural view opens new ways to manifest the diversity and the differences. The intercultural education proposes processes that allow to discover the mutual relationships and offers solutions to surpass the barriers, that is why it is strongly built with other educational philosophies: education for human rights, education for democracy, civic education etc.

Keywords:

Education, Conception, Intercultural, Attitude, Cultural

[1] Lecturer Ph.D. Ramona PREJA, Scientific Secretary of Faculty of Music within Art University from Târgu-Mureş, Email: lectuniv2009@yahoo.com.

Iniţierea în cultură şi dobândirea instrumentelor culturale sunt cele mai importante exigenţe pe care şcoala trebuie să le îndeplinească acum şi în perspectivă. A şti să te cultivi, să utilizezi cu grijă facultatea de a judeca, de a raţiona, de a distinge falsitatea de adevăr, răul de bine, urâtul de frumos sunt calităţi ce trebuie formate de-a lungul şcolarităţii, iar această aspiraţie se intensifică ea însăşi, de îndată ce este stimulată. Cumulul cultural, o dată interiorizat, trezeşte în noi multiple nevoi spirituale şi deschide alte posibilităţi. *Cultura naşte cultură.* În 1931, Silvestru Găină, profesor la Universitatea din Cernăuţi şi, mai târziu, la cea din Iaşi, scria următoarele: *Cultura nu este o entitate, o realitate dată, ci un continuu proces de creaţie* (Cucoş, 2000: 58).

Obiectivele pe care şcoala le are de îndeplinit, pot fi sintetizate astfel:

- de a pregăti individul pentru o anumită activitate benefică;
- de a-1 forma ca viitor cetăţean;
- de a-1 dezvolta şi a-1 împlini ca fiinţă umană.

Şcoala trebuie să transmită elevilor valorile şi standardelor societăţii, să potenţeze şi să dezvolte la elevi capacitatea de adaptare şi de înţelegere nu numai în planul cunoaşterii stricte, dar şi în registrul mai profund al spiritualităţii.

Adevărata cultură este cea care îl determină pe individ să se autoconducă şi să se orienteze inteligent în condiţiile vieţii moderne, care obligă la o permanentă învăţare. În sens larg, cultura reprezintă un ansamblu de: mituri, valori, norme; obiceiuri şi tradiţii; modele de acţiune, comportamente şi atitudini. Aceste elemente devin manifeste în relaţiile dintre membrii unei societăţi sau grup social, dar şi între aceştia şi membrii altor grupuri socio-culturale; prin elementele sale, cultura permite acestor indivizi să convieţuiască, să trăiască împreună.

Declaraţia de la Mexico, adoptată cu ocazia Conferinţei mondiale asupra politicilor culturale, organizată de UNESCO, în august 1982, propune o definiţie comprehensivă a culturii: *Cultura poate fi astăzi considerată un ansamblu de trăsături distincte, spirituale şi materiale, intelectuale şi afective, care caracterizează o societate sau un grup social. Ea înglobează, pe lângă arte şi litere, moduri de viaţă, drepturile fundamentale ale omului, sistemele de valori, tradiţiile şi credinţele... Cultura îi dă omului capacitatea de reflecţie asupra lui însuşi. Ea este cea care face din noi fiinţe specific umane, raţionale, critice şi etic angajate. Este cea care ne ajută să discernem valorile şi să efectuăm alegeri. Prin ea, omul se exprimă,*

ia cunoştinţă de el însuşi, se recunoaşte ca un proiect neîncheiat, pune în chestiune propriile sale realizări, caută neîncetat noi semnificaţii şi creează opere care îl transcend (UNESCO, 1982: 200).

Cultura este circumscrisă unor coordonate de determinare (spaţiul geografic; numărul şi tipul de relaţii cu alte grupuri umane; istoria comună de secole adunată; limba vorbită; structura organizaţională a grupului; concepţia despre lume şi om şi religiile la care se aderă; deţinerea şi modul de exercitare a puterii în grupul respectiv; nivelul şi modalităţile de educare a tinerilor, moduri de petrecere a timpului liber etc).

Fiind un fenomen dinamic, cultura se reconstruieşte permanent, valorificând experienţa fiecărei generaţii şi chiar a unor subgrupe aparţinând aceleiaşi comunităţi socio-culturale.

Interculturalismul implică înţelegerea, aprecierea şi valorizarea culturii proprii, precum şi respectul bazat pe o informare autentică şi pe construirea curiozităţii faţă de cultura etnică a celuilalt (Cosma, 2001: 102). Este un concept ce desemnează procesul complex de preţuire a altor culturi - nu în sensul aprobării în toate aspectele acestora, ci ai tendinţei de a vedea modul în care o cultură poate fi izvor de valoare pentru proprii ei membri, dar şi pentru cei care aparţin altor grupări culturale.

Comunităţile interculturale sunt grupuri culturale, etnice, religioase etc. care trăiesc în acelaşi spaţiu, întreţin relaţii deschise de interacţiune, schimb şi recunoaştere mutuală, respectând valorile, tradiţiile şi modurile de viaţă ale fiecăruia. Nivelul concret, cotidian este cel care întreţine şi defineşte interculturalismul, experienţa diversităţii culturale trăită în modul cel mai firesc, sesizat în contactele realizate nu din considerente programatice şi planificări strategice, ci prin schimburile şi împrumuturile derulate la nivelul micro (individualizat) - şi care sunt apoi asimilate, acceptate de către grupul socio-cultural lărgit.

Interculturalitatea este un proces ce se produce la intersecţia dintre culturi, nefiind un scop în sine, dar care poate deveni o finalitate atunci când sunt sesizate transformări nefireşti sau comportamente nefaste la acest nivel de intersectare a culturilor. Bernard Lewis precizează că în procesul educaţional cu copii şi tineri, etapele educaţiei interculturale sunt:

- a-i ajuta să câştige capacitatea de a recunoaşte inegalitatea, injustiţia, rasismul, stereotipurile şi prejudecăţile;
- a le da cunoştinţe şi abilităţi care *să-i* ajute să înfrunte şi să schimbe aceste mecanisme aberante care mai apar şi astăzi în

societăţile mozaicare în care trăim; tinerii trebuie să ie poată face faţă în cadrul societăţii (Cosma, 2001: 102).

Aprecierile lui O. Safran referitoare la finalităţile educaţiei sunt de mare actualitate: „Funcţia fundamentală a educaţiei este de a vehicula, actualiza şi valorifica experienţa socială în vederea asigurării unei integrări eficiente şi rapide a individului în societate şi, prin aceasta, în vederea creării premiselor autodeterminării individului ca factor de progres social". (Safran, 1982).

Educaţia interculturală este una dintre dimensiunile educaţiei integrale, considerată nouă, deşi existenţa ei ar fi fost impusă de caracteristicile statului român dintotdeauna. Marea dilemă în realizarea practică a educaţiei interculturale, în spaţiul educaţional românesc, este aceea a imposibilităţii de a împrumuta modele. Din punct de vedere cultural, naţiunile sunt unice, iar a educa tinerii în spiritul multi sau interculturalismului determină conotaţii distincte de la un stat la altul: statele devenite multinaţionale datorită migraţiei impun o politică educaţională specifică, pe când statele naţionale în care, de secole, conviețuiesc grupări minoritare şi populaţia majoritară, detremină o cu totul altă postură a educaţiei interculturale. Diferenţa dintre cele două tipuri de state ar trebui să se menţină în mod firesc - soluţia împrumutului de dileme şi posibile rezolvări este ineficientă şi determină prefabricarea unei strategii de educaţie interculturală inadecvate situaţiei reale. Iată de ce, responsabilitatea factorilor educaţionali - în special şcoală şi familie - ar trebui reinstaurată, nefiind indiferent nici unei naţiuni în spiritul cărei culturi îşi educă o familie propriii copii.

Problema educaţiei interculturale este una firească, dar trebuie tratată adecvat spaţiului şi situaţiei în care apare. Ca orice intervenţie educaţională, şi cea în dimensiuni interculturale trebuie să se supună teleologiei acţiunii umane.

Educaţia interculturală propune procese ce permit descoperirea relaţiilor mutuale şi oferă soluţii pentru depăşirea barierelor, drept pentru care este strâns corelată cu alte filosofii educaţionale: educaţia pentru drepturile omului, educaţia pentru democraţie, educaţia civică etc.

Pentru atingerea scopurilor educaţiei interculturale, specialişti în domeniu precum Christine Bennett precizează dimensiunile de realizare practică a acesteia: mişcarea interculturală, curriculum intercultural, procesul formal de educaţie interculturală şi angajamentul intercultural (Cosma, 2001:127).

Mişcarea interculturală se centrează pe asigurarea egalităţii şanselor educaţionale, pe realizarea echităţii între diversele grupuri socio-culturale. Concret, se are în vedere transformarea climatului şcolar prin redimensionarea curriculumului ascuns (etichete folosite pentru elevi, asigurarea disciplinei în mod discriminatoriu, gruparea elevilor la diverse activităţi etc).

Abordarea interculturală a curriculumului se referă la cunoaşterea şi înţelegerea diferenţelor culturale şi utilizarea elementelor de civilizaţie ale fiecărui grup socio-cul-tural, minoritar sau nu. Aceasta este perspectiva care integrează dimensiunile multietnice şi globale între caracteristicile definitorii ale curriculumului tradiţional; în structurarea actuală, deşi curriculumul nucleu nu oferă elemente suficiente de interculturalitate, există oportunităţi pentru conturarea unor experienţe de învăţare multiculturală.

Procesul de educaţie interculturală se concentrează pe competenţa de a înţelege să negociezi diversitatea culturală specifică diferitelor naţionalităţi sau grupuri etnice (Ciolan, 2000). Indivizii nu trebuie să-şi renege sau să-şi respingă propria identitate culturală doar pentru a fi acceptaţi într-un mediu cultural diferit - dimpotrivă, ei pot fi factori viabili de negociere interculturală, de valorificare a diversităţii, de acceptare şi utilizare pozitivă a diferenţelor.

Angajamentul cultural este îndreptat definitoriu spre combaterea unor extremisme -rasism sau oricare altă formă de discriminare - prin formarea unor valori şi atitudini adecvate. Este o „alfabetizare etnică" sau, o „alfabetizare culturală" ce presupune aderarea individului la acest mod de vieţuire socială.

Modele de dezvoltare a programelor de educaţie interculturală au fost concepute în cadrul Open Society Institute şi distribuite cadrelor responsabile de această dimensiune educaţională din diverse ţări europene.

Programe interculturale relevante ce pot fi utilizate în şcolile româneşti pot fi:

- orientate pe conţinut - prin introducerea unor materiale care să sprijine conştientizarea elevilor faţă de elementele semnificative ale culturilor reprezentate în comunitatea respectivă (introducerea unor lecturi, celebrarea unor eroi şi a unor sărbători tradiţionale diverselor grupuri);

- orientate pe elev - ce evidenţiază nevoile academice şi de educaţie diferenţiate. Zonele în care se pot dezvolta aceste programe:
- definirea unor caracteristici culturale pentru stilurile de învăţare, în vederea adaptării stilurilor de predare la nevoi specifice diverselor grupuri de elevi;
- educaţia bilingvă;
- programe de recuperare pentru grupurile ce se apreciază cu o lipsă de competenţe
- într-un domeniu sau altul;
- programe de studiere a limbii materne, implicând şi programe culturale specifice minorităţilor (Banks apud Cosma, 2001: 128).
- orientate social - presupun introducerea unor modificări atât la nivelul activităţii şcolare (educaţiei formale), cât şi al contextului cultural şi socio-politic al educaţiei. Scopul definit este cel al creşterii toleranţei, diminuării prejudecăţilor şi stereotipurilor negative - într-un cuvânt, al descreşterii gradului de discriminare negativă.

Criteriile de succes în realizarea educaţiei interculturale în şcoală (Batelaar apud Cosma, 2001: 129) sunt:

- asigurarea unei balanţe între diferitele finalităţi majore ale educaţiei (scopuri culturale, profesionale de calificare, sociale, de dezvoltare personală);
- asigurarea de oportunităţi pentru comunicare şi cooperare, chiar între grupuri diferenţiate;
- asigurarea de şanse egale de educaţie (participarea la interacţiunile în clasă, abordarea procesului formal de educaţie pe fundamentele inteligenţelor multiple etc.);
- reflectarea diverselor realităţi specifice societăţilor multiculturale prin toate tipurile de curriculum;
- prezentarea informaţiilor din cât mai multe perspective, pentru a stimula conştiinţa diversităţii şi a unităţii prin diversitate.

Şcoala determină comportamente adecvate astfel, cetăţeanul devine conştient de rolul său, învaţă să interacţioneze cu societatea şi este capabil să participe responsabil la activităţile publice. Aceste competenţe

necesare participării la viaţa publică, pe care cetăţeanul le învaţă pe toată durata vieţii, reprezintă şi o finalitate implicită a educaţiei interculturale.

References

Ciolan, L. (2000) *Paşi către şcoala interculturală,* Bucureşti: Editura Corint.

Cucoş, C. (2000) Educaţia. Dimensiuni culturale şi interculturale, Iaşi: Editura Polirom.

Cosma, T. (2001) *O nouă provocare pentru educaţie: interculturalitatea*, Bucureşti: Editura Polirom.

Safran, O. (1982) *Probleme fundamentale ale pedagogiei, E.D.P., Bucureşti.*

UNESCO. (1982) *Declaration de Mexico*, adoptată cu ocazia Conferinţei mondiale asupra politicilor culturale.

Date despre Autor

Cărţi (unic autor)

- *Artă pentru o viaţă* ***Tudor Jarda*** *: tradiţie şi contemporaneitate.* **ediţie a II-a revizuită,** Editura Universităţii din Oradea, Cluj-Napoca, 2011/ISBN 978-606-10-0397-6

- Tudor Jarda *în Turnul de fildeş cu CD, ediţie revizuită şi îmbunătăţită,* Editura Tradiţii Clujene, Cluj-Napoca, 2010/ISBN 978-606-92271-5-2

- Tudor Jarda, Schiţe monografice, Casa Corpului Didactic Cluj, Cluj-Napoca, 2009/ISBN 978-973-8210-46-2

- Armonia cromatică în armonizările de coral ale lui Johann Sebastian Bach, Casa Corpului Didactic Cluj, Cluj-Napoca, 2009/ISBN 978-973-8210-49-3

Perception of Local Public Authorities from Rural Areas on the Modernization of the Social Services in the European Context

[Percepţia Autorităţilor Publice Locale din mediul rural cu privire la modernizarea serviciilor sociale în contextul European]

Lecturer Ph.D. Antonio SANDU[1]
Research assistant Elena UNGURU[2]

Abstract [3]

Romanian rural is currently subject to two separate integrative process that is partially overlapping Europeanization process generated by the integration of Romania into the European Union and on the other hand the phenomenon of globalization. We intend to highlight the perception of modern and professionalized social services from the perspective of decision makers at the community level (mayors). Data interpretation was done by succession of induction according to the specific of Grounded Theory. We note that the mayors interviewed emphasize continuous on their monitoring and control function even more than professional support, information and advice. We believe that a better understanding of the mayors of the rural communities of all size of supervisory process could increase their interest in social practice and thus quality of work of social

[1] Ph.D. Antonio SANDU - Main Researcher at Lumen Research Center in Humanistic Sciences, within Lumen Association, Ph. D. Lecturer within the Department of International Relations and European Studies, at Mihail Kogălniceanu University from Iasi, Postdoctoral fellow at the University of Medicine and Pharmacy "Gr. T. Popa", within the program "Centre for Health Policy and Ethics" Iasi, , Associate Teacher within the Faculty of Philosophy and Social and Political Sciences at „Alexandru Ioan Cuza" University from Iaşi, E-mail: antonio1907@yahoo.com.

[2] Elena UNGURU - Research assistant at Lumen Research Center in Humanistic Sciences, within Lumen Association, E-mail: ely8519@yahoo.com.

[3] This article was developed during the Research Supervision of Social Services in rural areas of the county of Iasi. The Research was made in name of Lumen Research Center in Humanistic Science and of M.A. Program Supervision and Social Planning, at "AI Cuza" University Iasi. The Research frameworks are more complex than used for the purpose of this paper, where we limited this article to analyze the perceptions of representatives of local authorities about modern social services and supervision. Other dimensions of research (self-perception of social workers, activity and roles of Community Advisory Councils and aim of supervision in social services.) were covered in other articles or communications.

workers. Synthesizing our research analysis emerged several key words that define supervisions. A keyword frequency analysis shows that the control function is best known by the survey respondents.

Keywords:
globalization of social practices, supervision, social work, rural mayors.

Rezumat

Articolul de faţă a fost realizat în baza cercetării *Supervizarea serviciilor de asistenţă socială din mediul rural al Judeţului Iaşi*, realizată în cadrul Centrului de Cercetări Socio-Umane Lumen şi a Programului Masteral Supervizare şi Planificare Socială din cadrul Universităţii „Al.I.Cuza" Iaşi. Cercetarea fiind mai complexă decât cadrele acestei expuneri, ne-am limitat în cadrul acestui articol la analiza cu privire la percepţiile reprezentanţilor Autorităţilor Locale faţă de serviciile sociale moderne şi supervizarea acestora. Celelalte dimensiuni ale cercetării (autopercepţia asistenţilor sociali, activitatea şi rolurile Consiliilor Consultativ Comunitare şi scopul supervizării în serviciile sociale) fiind valorificate în alte articole sau comunicări.

Ruralul românesc este actualmente supus la două procese integrative distincte care se întrepătrund parţial şi anume procesul de europenizare şi pe de altă parte fenomenul de globalizare. Integrarea europeană impune raportarea la standarde de calitate ridicate care să permită un anumit nivel de trai şi de dezvoltare regională, cel puţin la nivelele minime admise pentru Uniunea Europeană. Cel de-al doilea proces generează practici integrative transculturale cu efect asupra structurii sociale, dinamicii culturale, stilurilor de viaţă. Ambele implică adoptarea unor instituţii şi practici sociale inclusiv la nivel comunitar a căror semnificaţie este în plin proces de (re)construcţie socială. Considerăm că cele două procese generează pe de o parte mari progrese socio-culturale, dar şi riscuri care provin din adaptarea reţelelor sociale existente la noile cadre.

Obiectivele cercetării

Ne-am propus să evidenţiem:

- percepţia factorilor de decizie la nivel comunitar (primari) asupra serviciilor sociale moderne şi profesionalizarea acestora.

- impactul noilor practici sociale (supervizarea serviciilor) asupra calităţii serviciilor sociale din mediul rural;
- corelaţia dintre nevoia de supervizare a servicilor sociale şi rolurile atribuite supervizorului de către factorii de răspundere din mediul rural.

Ipoteza cercetării

Anumite practici sociale moderne şi globalizate sunt deocamdată forme fără fond întrucât ele nu sunt înţelese adecvat în conformitate cu specificul lor ci mai degrabă *adecvate inconsistent* specificului românesc.

Metodologia cercetării

Interpretarea datelor s-a realizat prin metoda inducţiilor sucesive specifice Grounded Theory.

Eşantionul cercetării

Au fost intervievaţi primari din următoarele comune: Belceşti, Holboca, Movileni, Coarnele Caprei, Mirceşti, Popricani , Butea, Hălăuceşti, Bălţaţi şi Plugari.

Concluziile cercetării

Constatăm că primarii intervievaţi pun accentul pe funcţia de control şi monitorizare permanentă chiar în forma unei subordonări mai mult decât cea de sprijin profesional, informare şi consultanţă. Considerăm că o mai bună cunoaştere de către edilii comunităţilor rurale a tuturor dimeniunilor procesului de supervizare ar putea creşte interesul pentru practica socială şi implicit calitatea serviciilor sociale din comunitatea pe care o coordonează.

Sintetizând analiza efectuată au reieşit o serie de cuvinte cheie care definesc supervizarea, atât din punctul de vedere funcţional, cât şi al rolului care i se atribuie în cadrul serviciilor sociale din mediul rural. O analiză a frecvenţelor cuvintelor cheie ne arată că funcţia de control este ce-a mai acceptată de către subiecţii investigaţi.

Introducere

Articolul de faţă a fost realizat în baza cercetării *Supervizarea serviciilor de asistență socială din mediul rural al Județului Iași*, realizată în cadrul Centrului de Cercetări Socio-Umane Lumen şi a Programului Masteral Supervizare şi Planificare Socială din cadrul Universităţii „Al.I.Cuza" Iaşi. Cercetarea fiind mai complexă decât cadrele acestei expuneri, ne-am limitat în cadrul acestui articol la analiza cu privire la percepţiile reprezentanţilor Autorităților Publice Locale (primarilor) faţă de serviciile sociale moderne şi supervizarea acestora. Celelalte dimensiuni ale cercetării (autopercepţia asistenţilor sociali, activitatea şi rolurile Consiliilor Consultativ Comunitare şi scopul supervizării în serviciile sociale.) fiind valorificate în alte articole sau comunicări.

Ruralul românesc este actualmente supus la două procese integrative distincte care se întrepătrund parţial şi anume procesul de europenizare iar pe de altă parte fenomenul de globalizare. Integrarea europeană impune raportarea la standarde de calitate ridicate care să permită existenţa unui anumit nivel de trai şi de dezvoltare regională, în conformitate cu Standardele Europene. Cel de-al doilea proces generează practici integrative transculturale cu efect asupra structurii sociale, dinamicii culturale, stilurilor de viaţă. Ambele implică adoptarea unor instituţii şi practici sociale, inclusiv la nivel comunitar, a căror semnificaţie este în plin proces de construcţie socială. Considerăm că cele două procese generează pe de o parte mari progrese socio-culturale, dar şi riscuri care provin din adaptarea reţelelor sociale existente la noile cadre (Ponea, Sandu, 2010).

Dintre vulnerabilităţile (Cojocaru, 2005) ruralului românesc putem menţiona: lipsa locurilor de muncă, neconcordanţa dintre numărul populaţiei şi mijloacele de subzistenţă, diminuarea valorii unor instituţii fundamentale (Miftode, 2010) precum biserica şi familia, prelungita criză morală stimulată şi de repetatele crize economice, decăderea prestigiului unor clase şi categorii sociale (Zamfir, 1999).

Vasile Miftode (2004) precizează că în formă instituţionalizată, ca departament specializat, serviciile sociale şi în mod particular asistenţa socială bazată pe metode, tehnici şi o teorie proprie, personal instruit, sprijin din partea autorităţilor s-a impus abia în secolul trecut. Întotdeauna au existat diferite categorii de indivizi defavorizaţi: săraci, bolnavi, orfani, infirmi- care au nevoie de o formă de ajutor- material, bănesc,

psihoterapeutic, moral. Autorul citat este de părere că în mod curent societatea acţionează prin pârghii specifice: morală, religie, familie, educaţie, asistenţă socială, justiţie- pentru realizarea stabilităţii, adică a obiectivelor centrale: ordinea şi normalitatea.

Societatea românească nu este lipsită de tradiţii în domeniul îngrijirii, atât a individului cât şi a comunităţii (satul, familia), practicată cu mijloace simple, locale, naturale, transmise din generaţie în generaţie (îndeosebi prin bătrânele sau "moaşele" satului (Miftode, 2004), prin învăţători şi preoţi şi perfecţionate prin înfiinţarea şi dezvoltarea serviciilor şi programelor de asistenţă socială (Cojocaru, 2010a).

Serviciile de bunăstare socială (Zamfir, E., 2000) aflate în sarcina comunităţii locale vizează ajutorul acordat tuturor categoriilor defavorizate ale populaţiei:

- sprijinirea persoanelor de vârsta a III-a în vederea participării la viaţa socială şi menţinerea unor standarde obiective şi subiective de calitate a vieţii adecvat acestei categorii de beneficiari.
- activitatea de protecţie a drepturilor copilului realizată pornind de la principiul ocrotirii cu prioritate a intereselor superioare ale copilului.
- copii străzii sunt victime ale societăţii, familiei dar şi propriile lor victime deoarece procesele de marginalizare, dependenţă, vulnerabilitate se transformă în numeroase cazuri de automarginalizare, autodependenţă, autovulnerabilitate (Lavric, 2006).
- persoanele cu handicap şi familiile acestora (Ponea, 2009);
- familiile sărace cu mulţi copii şi fără mijloace;
- izolarea socială reprezintă separarea parţială sau totală a indivizilor sau grupurilor sociale, unul de altul, în termenii comunicării, interacţiunii, implicării soaciale reciproce;
- Sărăcia are forme şi grade diferite de severitate privind mijloacele de subzistenţă ce afectează persoanele, familiile, colectivităţile, grupurile sociale sau chiar societăţile în ansamblul lor;
- Sărăcia colectivă se regăseşte în societăţile slab dezvoltate, ca urmare a insuficienţei resurselor, a controlului acestoara de către un grup dominant şi a unui sistem defectuos de distribuţie a veniturilor;

- Dezvoltarea şi facilitarea comunitară (Lucian, 2007);
- Analfabetismul şi absenteismul şcolar ca factor vulnerabilizant;
- Exploatarea prin muncă;
- Violenţa în familie;
- Destructurarea familiilor şi vulnerabilizarea la nivelul familie, mergând până la abandon familial;
- Riscurile sociale produse de agravarea fenomenului de alcoolism;
- Dependenţa de serviciile sociale. (Croitoru, Gugeanu, 2010).

Societatea trebuie să garanteze -prin organismele ei- respectarea în fapt a drepturilor şi intereselor indivizilor şi ale comunităţii, să asigure condiţiile materiale, legislative şi profesionale pentru construirea şi funcţionarea întregului sistem de asistenţă socială necesar populaţiei.

Tipuri de servicii de bunăstare socială oferite în mediul rural

Vom pleca de la prezentarea şi interpretarea realizată de Antonio Sandu (2008) a unui model propus de profesorul american Charles Zastrow ca posibilă paradigmă a interconexiunii dintre asistenţa socială şi alte discipline în cadrul sistemelor de Social Welfare (bunăstare socială):

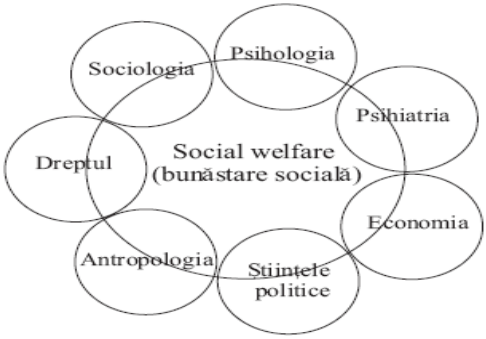


Fig.1: Paradigma interconexiunii dintre asistenţa socială şi alte discipline în cadrul sistemului Social Welfare, adaptare realizată de Antonio Sandu după Charles Zastrow 2002.

Fiecare dintre aceste discipline vine cu componenta proprie teoretico-metodologică:

- Sociologia, pornind de la studiul organismului social, instituţiilor sociale, a faptelor sociale şi comportamentului

actorilor sociali, diagnostichează şi prognozează disfuncţiile care ar putea apărea.

- Psihologia, prin studiul proceselor psihice, poate da un model coerent de analiză a comportamentului uman, al dezvoltării personalităţii sociale a individului, putând propune strategii terapeutice şi de intervenţie;
- Psihiatria, prin studiul aspectelor patologice ale comportamentului uman diagnostichează şi intervine terapeutic în maladiile psihice de care eventual ar suferi clienţii asistenţei sociale;
- Ştiinţele politice prin cercetarea politicilor sociale existente sau promovarea unora noi contribuie la predicţia nevoilor sociale şi terapeutica acestora prin actul decizional;
- Economia, prin studiul producţiei, distribuţiei şi consumului evidenţiază nevoile populaţiei în planul concret material, putându-se propune strategii macro sau micro de redistribuire a unei părţi a venitului şi orientarea acesteia spre categoriile de populaţie defavorizate;
- Antropologia culturală, prin metode proprii de analiză provenite din psihologie şi sociologie cercetează specificul diferitelor culturi sau subculturi, populaţii şi zone, punând în evidenţă nevoile şi resursele specifice.

Considerând domeniul „bunăstării sociale" ca pe o zonă interdisciplinară de activitate profesională legată direct de creşterea calităţii vieţii indivizilor.

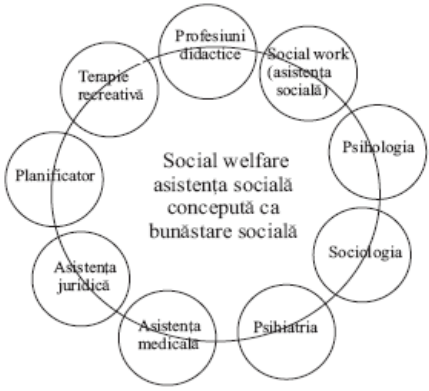


Fig. 2: Paradigma principalelor tipuri de profesiuni utilizate în munca asistenţială, adaptare realizată de Antonio Sandu după Charles Zastrow (2002).

Aceste profesiuni – asistenţa socială, psihiatria, asistenţa medicală, avocatura, terapiile recreative, activităţile didactice, medicina, , psihologia – sunt considerate de autorul american Charles Zastrow (2002) profesiuni care se întâlnesc mai mult sau mai puţin în spaţiul asistenţial.

Toate categoriile de servicii sociale care sunt necesare a fi oferite clienţilor este imperativ a fi bazate pe aceleaşi standarde profesionale şi de calitate a serviciilor indiferent de mediul rural sau urban în care locuiesc beneficiarii pentu a se evita discriminarea pe criteriul locuirii.

Ca atare cercetarea a avut în vedere specificul serviciilor de bunăstare socială disponibile în mediul rural şi profesionalizarea acestora. Un impact deosebit asupra calităţii serviciilor sociale considerăm că îl are opinia subiectivă a primarului în ceea ce priveşte importanţa serviciilor sociale, calitatea acestora şi implicaţiile modernizării şi profesionalizării lor pentru calitatea vieţii locuitorilor comunităţii. Primarul deşi nu acţionează independent de alţi factori de decizie de la nivelul comunităţii (Consiliul Local, Consiliul Consultativ Comunitar, etc.) poate influenţa calitatea şi specificul serviciilor sociale prin sistemul alocărilor de fonduri, facilitarea accesului angajaţilor la informaţii de specialitate şi formare continuă, facilitarea dialogului dintre asistenţii sociali şi locuitorii comunei, elaborarea deprograme comunitare de dezvoltare a serviciilor de bunăstare socială, prioritizarea nevoilor din comunitate etc.

Ipoteza cercetării

Anumite practici sociale moderne şi globalizate sunt deocamdată forme fără fond întrucât ele nu sunt înţelese adecvat în conformitate cu specificul lor ci mai degrabă *adecvate inconsistent* specificului românesc.

Designul metodologic al cercetării
Obiectivele cercetării:

- Ne-am propus să evidenţiem percepţia asupra serviciilor sociale moderne şi profesionalizate din perspective factorilor de decizie la nivelul comunităţilor (primari).
- Dorim să evidenţiem impactul unor noi practici sociale (supervizarea serviciilor) asupra calităţii serviciilor sociale din mediul rural;

- Deasemeni ne-am propus să evidenţiem corelaţia dintre nevoile de supervizare a servicilor sociale şi rolurile atribuite supervizorului de către factorii de răspundere din mediul rural.

Interpretarea datelor s-a realizat prin metoda inducţiilor sucesive (Sandu, 2009) specifice Grounded Theory (LaRossa, 2005). Am avut în vedere faptul că practica supervizării asistenţei sociale în mediul rural este într-un stadiu incipient şi ca atare cercetarea noastră are un caracter explorativ generativ (Cusen, Buja, 2009).

Simona Branc (2008), identifică două paradigme principale la baza cercetării calitative şi anume obiectivismul şi constructivismul. Prima dintre acestea porneşte de la premisa că informaţiile despre lumea socială pot fi analizate astfel încât să dezvăluie o realitate sau o structură socială *dincolo de datele colectate*, în timp ce a doua paradigmă dezvăluie modul în care datele sau discursurile sunt organizate şi create prin interacţiune socială- constructivă Grounded Theory (Glaser, Holton, 2004). Metodologia presupune un proces de generare sistematică a conceptelor şi teoriilor pe baza datelor colectate (Dick, 2000).

Literatura de secialitate defineşte *Grounded Theory* ca fiind o abordare inductivă, ce porneşte de la observaţii generale şi care pe parcursul procesului analitic creează categorii conceptuale care explică tema cercetată (Sarker, et all 2001, Allan, 2003, Walker, 2006). Se insistă asupra rolului teoriei de a manageria datele în cadrul cercetării pentru a furniza moduri de conceptualizare a descrierilor şi explicaţiilor (Branc, 2008). Strauss şi Corbin (1998) se referă la construcţiile generate în procesul de Constructive Grounded Theory (Sandu, 2010) ca fiind modificabile, deschise şi negociabile.

Eşantionul cercetării

Supervizarea este la început în România şi nu poate fi investigată la majoritatea asistenţilor sociali, deoarece mulţi nu s-au confruntat cu experienţa supervizării, deci nu ştiu ce înseamnă (Bradu, Sandu, 2009; Cojocaru, 2007; Cojocaru 2010b). Tehnicile calitative necesită eşantioane restânse şi nu se referă în general la o situaţie de masă (Livesey, 2006, Plugaru, 2010). Am construit eşantionul pe baza unor criterii de reprezentativitate cum ar fi: distanţa faţă de urban, mărimea comunităţii, modalităţile de angajare, studiile asistenţilor sociali, etc.

În ceea ce priveşte interviurile acestea au fost aplicate unui număr de 10 primari din următoarele 10 comune: Belceşti, Holboca, Movileni, Coarnele Caprei, Mirceşti, Popricani, Butea, Hălăuceşti, Bălţaţi şi Plugari. Comunele sunt repartizate geografic uniform în teritoriul Judeţului Iaşi fiind cuprinse în eşantion atât comune limitrofe municipiului Iaşi cât şi comune mai îndepărtate.

Validarea datelor

Triangularea procesului de codare a datelor s-a realizat de către cercetător Elena Unguru, cercetător dr. Antonio Sandu şi asistent cercetare Simona Ponea în cadrul Centrului de Cercetări Socio-Umane Lumen, prin procedura de obţinere a consensului interpretativ.

Analiza calitativă a interviurilor aplicate primarilor

A fost aplicat un interviu care conţine o serie de întrebări deschise, aceleaşi pentru toţi subiecţii, a căror relevanţă o analizăm în cele ce urmează:

- Câţi locuitori are comuna dumneavoastră?

Întrebarea urmăreşte să evidenţieze existenţa unei diversităţi a tipurilor de comună din care provin subiecţii intervievaţi în funcţie de dimensiunea locuirii.

- Decrieţi-ne activitatea pe care dumneavostră o desfăşuraţi la nivel de Primărie.

Această întrebare urmăreşte să evidenţieze dacă primarul consideră importante atribuţiunile pe care le are faţă de servicile sociale, şi dacă consideră că are atribuţiuni în supervizarea asistenţilor sociali.

- Înlesniţi dialogul între asistenţii sociali şi locuitorii comunei?

Întrebarea urmăreşte gradul de cpnştientizare de către primari a importanţei comunicării şi colaborării cu asistentul social.

- La nivel de comună aveţi un consiliu consultativ?

În cazul în care nu există o Consiliului Consultativ Comunitar întrebările devin inutile.

- Care este rolul acestui consiliu şi câţi membri are acesta?

Dorim să identificăm opinia primarilor privind rolul Consiliului Consultativ Comunitar.

- Care sunt problemele pe care le întâmpinați în afara serviciilor sociale?

Dorim să identificăm opinia primarilor privind principalele probleme a comunității pe care o conduce.

- Asistenții sociali de la dumneavoastră din primarie sunt instruiți? De câte ori?

Dorim să verificăm dacă primarul este informat cu privire la activitatea asistentului social, inclusiv cea de formare profesională și dacă pune accent pe aceasta întrucât de acest factor depinde accesibilitatea participării asistentului social la astfel de programe.

- Cum vede-ți dumneavoastră schimbul de informații dintre asistentul social și Direcție? Primește asistentul social feed-back?

Are rolul de a vedea dacă primarul este informat cu privire la activitatea asistenților sociali, și colaborarea acestora cu instituțiile specializate la nivel județean.

- Cum se realizează evaluarea asistenților sociali?

Dorim să vedem dacă primarul se implică în evaluarea asistenților sociali și în ce constă această implicare.

- Dumneavoastră personal ce înțelegeți prin supervizare?

Pentru a putea vedea dacă primarul înțelege necesitatea superizării asistenților sociali din comunitate trebuie să vedem ce înțelege cel intervievat prin termenul de supervizare și ce conotație îi conferă.

- Considera-ți că este necesar ajutorul unui specialist pe anumite componente ale serviciilor sociale?

Prin această întrebare culegem informații cu privire la nevoia de supervizare identificată de primar.

- Crede-ți că supervizare ar veni în ajutorul asistenților sociali de la dumneavoastră din primărie?

Aceeași funcție ca întrebarea anterioară pe care o aprofundează.

- Atunci când este nevoie de un specialist la cine apelați?

Întrebarea își propune să clarifice specialiștii resursă la care primarii se referă în domeniile serviciilor sociale și dacă printre aceștia se află și supervizorii.

- Cum se realizează supervizarea asistenților sociali?

Indiferent de opinia personală a primarului, supervizarea fiind impusă prin lege aceasta trebuie să se realizeze, în practică însă supervizarea nu este reglementată ca profesie și nu sunt specificate persoanele care au atribuții efective în domeniul supervizării și ce anume ar trebui

efectiv să facă în cadrul procesului de supervizare. Întrebarea vizează dacă la nivelul comunei există o metodologie de supervizare şi dacă primarul o cunoaşte.

- Dumneavoastră personal cât de importantă crede-ţi că ar fi realizarea supervizării în serviciile de asistenţă socială din cadrul primăriilor?

Întrebarea revine asupra importanţei supervizarii de data aceasta din perspectiva opiniei personale a primarului.

- Asistenţii sociali de la dumneavoastră din primărie au fost trimişi să reprezinte primăria?

Întrebarea urmăreşte să evidenţieze indirect statutul asistentului social în cadrul comunităţii şi a primăriei.

- Cazurile sociale de la dumneavoastră din comună sunt cu problematică complexă/simplă?

Întrebarea verifică opinia primarului cu privire la complexitatea cazurilor din comunitate.

- Consideraţi că asistenţii sociali din cadrul primăriei reuşesc să resolve toate cazurile sociale?

Întrebarea ne oferă informaţii cu privire la măsura în care primarul este informat cu privire la cazurile aflate în lucrul asistentului social.

- Care este relaţia pe care o aveţi cu asistenţii sociali?

Întrebarea urmăreşte să evidenţieze relaţia dinter asistenţii sociali şi autoritatea publică locală reprezentată de primar.

- Dar cu celelalte structuri organizaţionale?

Întrebarea urmăreşte să evidenţieze poziţia primarului în cadrul comunităţii şi implicarea acestuia în viaţa comunităţii.

- Vă rog să-mi spune-ţi cum ar putea fi îmbunătăţite serviciile din mediul rural?

Ultima întrebare îşi propune să afle opinia primarului cu privire la posibile îmbunătăţiri ale serviciilor sociale din comunitate.

Cea mai mică comună investigată are 3164 locuitori iar cea mai mare are14500. Prezentând aleatoriu comunele vizate au ca număr de locuitori: 3200, 3800, 7800, etc.

Primarii din localităţile investigate consideră că îndeplinesc următoarele funcţii:

- Primarul îndeplineşte o funcţie de autoritate publică, asigurând respectarea drepturilor şi libertăţilor fundamentale ale cetăţenilor, a prevederilor constituţiei, precum şi punerea în

aplicare a legilor, a decretelor preşedintelui României, a hotărârilor şi ordonanţelor Guvernului, a hotărârilor Consiliului Local. De asemenea, dispune măsurile necesare şi acordă sprijin pentru aplicarea ordinelor şi instrucţiunilor cu caracter normativ ale miniştrilor, ale celorlalţi conducători ai autorităţilor Administraţiei Publice Centrale, ale prefectului, precum şi ale hotărârilor Consiliului Judeţean, în condiţiile legii. Ca şi atribuţii principale ale primarului, se pot enumera: funcţia de ofiţer de stare civilă şi de autoritate tutelară; atribuţii privind organizarea şi desfăşurarea alegerilor, referendumului şi a recensământului; prezintă Consiliului Local atât rapoarte anuale privind starea economică, socială şi de mediu a unităţii administrativ-teritoriale, cât şi alte rapoarte şi informări; elaborează proiectele de strategii privind starea economică, socială şi de mediu a localităţii şi le supune aprobării Consiliului Local; funcţia de ordonator principal de credite; întocmeşte proiectul bugetului local şi contul de încheiere a exerciţiului bugetar şi le supune spre aprobare Consiliului Local; iniţiază negocieri pentru contractarea de împrumuturi şi emiterea de titluri de valoare în numele unităţii administrativ-teritoriale; verifică înregistrarea fiscală a contribuabililor la organul fiscal teritorial; coordonează realizarea serviciilor publice de interes local; ia măsuri pentru prevenirea şi gestionarea situaţiilor de urgenţă; ia măsuri pentru asigurarea inventarierii, evidenţei statistice, inspecţiei şi controlului efectuării serviciilor publice de interes local şi a bunurilor din patrimoniul public şi privat al unităţii administrativ-teritoriale; ia decizii privind personalul din cadrul aparatului de specialitate, precum şi privind conducătorii instituţiilor şi serviciilor publice de interes local; asigură elaborarea planurilor urbanistice prevazute de lege, le supune aprobării Consiliului Local şi acţionează pentru respectarea prevederilor acestora; emite avizele, acordurile şi autorizaţiile date în competenţa sa prin lege şi alte acte normative; asigură respectarea angajamentelor asumate în procesul de integrare europeană în domeniul protecţiei mediului şi gospodăririi apelor pentru serviciile furnizate cetăţenilor.

Un singur primar afirmă că are atribuţiuni în ceea ce priveşte respectarea drepturilor şi libertăţilor fundamentale a cetăţenilor comunei.

Toţi primarii intervievaţi sunt de părere că înlesnesc dialogul între asistenţii sociali şi locuitorii comunei. În mod explicit un singur primar afirmă că *îi însoţesc adesea în deplasările în satele componente.* În ceea ce priveşte numărul de asistenţi sociali din comune aceştia variază între 1 şi 3 în concordanţă cu răspunsurile asistenţilor sociali la aceeaşi întrebare, fiind angajaţi prin concurs. Unul dintre primarii intervievaţi consideră ca are angajaţi prin concurs 2 asistenţi personali, în loc de asistenţi sociali. În conformitate cu legislaţia în vigoare în domeniul serviciilor sociale, asistenţii personali sunt angajaţi pentru îngrijirea persoanelor cu dizabilităţi, este posibil ca primarul respectiv să se fi referit la faptul că în comună sunt 2 persoane cu dizabilităţi care necesită asistent personal. Dat fiind această posibilă confuzie am eliminat răspunsurile oferite de acesta la următoarele întrebări pentru că nu putem fi siguri că a înţeles bine scopurile interviului de faţă.

Majoritatea primarilor consideră cazurile sociale din comunitatea pe care o reprezintă ca fiind complexe sau foarte complexe, un singur respondent le consideră simple. 65% dintre intervievaţi au încredere în asistenţii sociali comunitari în ceea ce priveşte rezolvarea cazurilor sociale din localităţile pe care le reprezintă. Doar 2 dintre aceştia consideră că nu sunt rezolvate toate cazurile sociale, iar unul evită să răspundă formulând o exprimare ambiguă.

Relaţia dintre primari şi asistenţii sociali în viziunea celor dintâi este bună sau foarte bună, fiind bazată pe colaborare, cooperare şi sprijin. Acelaşi lucru îl afirmă primarii şi vis-a-vis de colaborarea acestora cu celelalte structuri organizaţionale în domeniul servicilor sociale.

Toţi primarii intervievaţi declară că au delegat asistenţilor sociali responsabilităţi de reprezentare a comunităţii în funcţie de competenţele şi atribuţiunile asistenţilor sociali.

Problemele cu care se confruntă comunitatea în opinia primarilor intervievaţi sunt:

- „probleme de fond funciar";
- „infrastructura fizică de bază slab dezvoltată; Creşterea numărului de obiective de patrimoniu din spaţiul rural sprijinite; Spaţiile recreaţionale; Lipsa resurselor finaciare etc.";
- „ infrastructura rutieră; infrastructura şcolară; proceduri de achiziţie publică";
- „aprobarea şi implementarea proiectelor "

În ceea ce priveşte formarea profesională continuă a asistenţilor sociali primarii intervievaţi consideră că asistenţii sociali din comunele pe care le conduc participă:

- „Asistentul social din cadrul unităţii noastre participă la toate instruirile organizate de organele abilitate să facă acest lucru, nu am împotriva acestor instruiri, consider că sunt benefice"; „Atunci când sunt invitaţi la diferite seminarii"; „Asistenţii sociali participă la instruirile organizate de instituţiile abilitate ori de câte ori sunt organizate astfel de cursuri".

Un singur primar consideră prea costisitoare formarea continuă a asistenţilor sociali mai ales în perioadă de criză.

Privitor la colaborarea dintre asistenţii sociali şi servicile publice de asistenţă socială la nivel judeţean primarii consideră că acestea se desfăşoară normal fiind relaţii de cooperare şi colaborare:

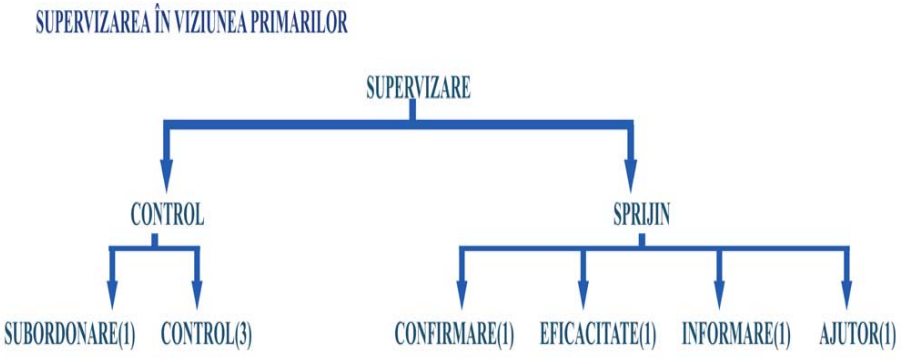
- „Consider că asistenţii sociali relaţionează cu organismele superioare şi primesc informaţiile operativ atunci când situaţia impune colaborare sau sprijin pentru soluţionarea unei probleme";
- „Feed-back-ul are loc lunar datorită situaţiilor cerute , precum şi din nevoia de cunoaştere şi nevoia de rezolvare a cazurilor în mod favorabil pentru toate instituţiile implicate în demers , necesită o bună coordonare şi o strânsă colaborare, o susţinere în rezolvarea unor cazuri deosebite";
- „Consider că asistentul social este o persoană capabilă şi responsabilă de sarcinile pe care le are de indeplinit, nu am cunoştinţă că ar fi probleme în relaţia acesteia cu celelalte instituţii cu care colaborează".

Evaluarea asistenţilor sociali se face de către primari sau secretarul primăriei la sfârşitul anului calendaristic pe bază de calificative, fie în funcţie de „*complexitatea muncii desfăşurate", „eficienţa acesteia"*. Un singur primar declară că există un contract cu un supervizor pentru a se efectua evaluarea asistentului social.

Referitor la sensul termenului de supervizare primarii intervievaţi îl definesc ca fiind:

- „un plus de eficacitate în desfăşurarea unei activităţi";
- „subordonare";
- „monitorizare permanentă şi strictă a unui specialist";

- „confirmarea corectitudinii actelor care pleacă din compartimentul de Asistenţa Socială";
- „o formă de control, de îndrumare";
- „sprijin şi informare, găsirea de soluţii corecte în luarea unor decizii";
- „autentificarea unui document întocmit de compartiment, vizat de secretar";
- „*ajutor*"



Constatăm că primarii intervievaţi pun accentul pe funcţia de control şi monitorizare permanentă chiar în forma unei subordonări mai mult decât cea de sprijin profesional, informare şi consultanţă. Sesizăm aici o diferenţă între răspunsurile asistenţilor sociali şi cele ale primarilor cu privire la rolul supervizării serviciilor sociale. Într-unul din răspunsuri se subliniază chiar dimensiunea strict administrativă a supervizării ca „*autentificarea unui document*". Considerăm că o mai bună cunoaştere de către edilii comunităţilor rurale a tuturor dimeniunilor procesului de supervizare ar putea creşte interesul pentru această practică socială şi implicit calitatea serviciilor asistenţilor sociali (Ambrosa 2010).

În ceea ce priveşte necesitatea unui specialist în domeniul supervizării, aceasta este privită fie ca benevenită, fie ca inoportună, deasemeni. este privită ca acceptabilă „*da , mai ales în instrumentarea cazurilor cu asistenţi personali , instruirea asistenţilor personali precum şi a asistenţilor maternali , găsirea de soluţii alternative pentru cazurile de reintegrare familială a minorilor şi a adulţilor ieşiţi dintr-o măsură de protecţie specială, sprijin în analiza şi întocmirea unui proiect privind accesarea de fonduri Europene , precum şi*

supervizarea cazurilor ce necesită consiliere psihologică efectuată de un specialist în domeniul psihologiei etc"; este inacceptabilă în opinia primarilor care consideră că nu pot angaja noi specialişti din raţiuni economice, sau a celor care au încredere deosebită în profesionalismul asistenţilor sociali din comunitatea lor: „*Consider ca asistentul social este bine pregătit , stăpânește bine situația socială din comună și nu consider că are nevoie de supervizare".* Primarii preferă să apeleze la instituţii precum D.G.A.S.P.C., A.J.P.S., D.A.C., ONG-uri, Prefectură atunci când au nevoie de un specialist să le ofere consultanţă în domeniul serviciilor sociale. Un singur primar consideă că ar apela la asistența socială din comună care are vechime şi cunoaşte toate problemele comunei (Ponea, 2010).

Referitor la supervizarea asistenţilor sociali aceasta se realizează de către secretarul comunei, primar sau viceprimar, D.G.A.S.P.C., asistent social cu liberă practică (în calitate de supervizor). Doi dintre primari au răspuns că nu există contract între primarie şi firmele de specialitate. Importanța supervizării în servicile de asistență socială din cadrul primăriei este văzută fie ca foarte importantă, fie ca puţin importantă, în mod egal. Astfel am înregistrat un răspuns de tipul: „*putem spune că supervizarea răspunde unei nevoi a profesioniștilor de a avea la dispoziție un forum de reflecție. Reflecție înțeleasă aici ca fiind cea care contribuție la trecerea de la experiența la învățare; ea are și o funcție de căutare a sensului a ce se întâmpla în relația profesionist – beneficiar al serviciilor"*ca fiind unul pozitiv de acceptare a supervizării în timp ce unul de tipul: „*În cazul în care nu au fost probleme complexe deosebite consider supervizarea fără obiect*", ca respingând necesitatea supervizării.

Primarii intervievaţi formulează următoarele propuneri de îmbunătăţire a serviciilor sociale din mediul rural:

- „Prin alocarea de sume necesare sprijinirii unor familii aflate în dificultate extremă";
- „Salarizare adecvată a salariaţilor; instruire în cadrul direcţilor şi a instituţiilor specifice a angajaţilor, fără renumeraţie; elaborarea de proiecte privind câştigarea de fonduri europene etc"; „Salarizare corespunzatoare";
- „Mai multe activităţi pentru copii, tineri, vârstnici din familii defavorizate";
- „Acordarea de fonduri pentru a sprijini cazurile cu dificulate maximă";

- „Prin reducerea biroocraţiei, renumerarea salariaţiilor pentru munca prestată, autonomie locală mai mare";
- „Amplu, cu o descentralizare reală şi finanţare adecvată";
- „Mai multe fonduri; - legislaţie stufoasă - licitaţii,contestaţii".

Sintetizând analiza efectuată au reieşit o serie de cuvinte cheie care definesc supervizarea, fie din punctul de vedere funcţional, fie al rolului care i se atribuie în cadrul serviciilor sociale din mediul rural (Sandu, Unguru, 2010). O analiză a frecvenţelor cuvintelor cheie ne arată că funcţia de control este ce-a mai cunoscută.

Cuvintele cheie: rezultate control, ajutor, informare, (re)confirmare/avizare, subordonare, eficacitate.

CUVÂNT CHEIE	FRECVENŢA
Control	3
Ajutor	1
Informare	1
(re)confirmare/avizare	1
Subordonare	1
Eficacitate	1

Tabel Frecvețele cuvintelor cheie referitoare la supervizare.

Au fost avute în vedere şi o serie de alte cuvinte cheie preluate din interviurile cu asistenţii sociali şi Consiliile Consultativ Comunitare derulate în cadrul cercetării *Supervizarea serviciilor de asistență socială din mediul rural al Judeţului Iaşi*, realizată în cadrul Centrului de Cercetări Socio-Umane Lumen şi a Programului Masteral Supervizare şi Planificare Socială din cadrul Universităţii „Al.I.Cuza" Iaşi, însă acestea nu au apărut complet în răspunsurile primarilor: rezultate, îndrumare, revizuire/verificare, corectitudine, sprijin, colaborare, perfecţionare, coordonare, suport, facilitare, veghere, supraveghere, analiză.

Lipsa acestora confirmă ideea conform căreia reprezentanţii Administraţiei Publice Locale preferă supervizarea administrativă spre deosebire de cei implicaţi direct în oferirea serviciilor sociale, care pun accent pe dimensiunea formativă şi cea suportivă a practicii supervizării.

Concluzii

Am ales să cercetăm această temă deoarece considerăm supervizarea servicilor sociale din mediul rural şi nu numai un domeniu nou. Scopul cercetării îl constituie identificare unor modalităţi de eficientizare a acestor servicii. Am pus accentul pe punctele de vedere ale reprezentanţilor Administraţiei Publice Locale.

În asistenţa socială evaluarea practicii profesionale este o dimensiune semnificativă a menţinerii standardelor de calitate. O funcţie principală a supervizării este reprezentată tocmai de crearea, menţinerea şi creşterea standardelor de calitate a serviciilor sociale.

În ceea ce priveşte tema investigată am considerat că o cercetare calitativă este mai reprezentativă decât una cantitavă deoarece fenomenul investigat este prea eterogen pentru a fi seminficativă o analiză statistică indiferent de tipul de eşantionare utilizat.

Constatăm că primarii intervievaţi pun accentul pe funcţia de control şi monitorizare permanentă chiar în forma unei subordonări mai mult decât cea de sprijin profesional, informare şi consultanţă (Kadushin, 1992; Brashears, 1995; Kadushin, Harkness, 2002). Considerăm că o mai bună cunoaştere de către edilii comunităţilor rurale a tuturor dimeniunilor procesului de supervizare ar putea creşte interesul pentru această practică socială şi implicit calitatea serviciilor asistenţilor sociali.

Majoritatea primarilor consideră cazurile sociale din comunitatea pe care o reprezintă ca fiind complexe sau foarte complexe, un singur respondent le consideră simple. 65% dintre intervievaţi au încredere în asistenţii sociali comunitari în ceea ce priveşte rezolvarea cazurilor sociale din localităţile pe care le reprezintă. Doar 2 dintre aceştia consideră că nu sunt rezolvate toate cazurile sociale, iar unul evită să răspundă formulând o exprimare ambiguă.

Sintetizând analiza efectuată au reieşit o serie de cuvinte cheie care definesc supervizarea, fie din punctul de vedere funcţional, fie al rolului care i se atribuie în cadrul serviciilor sociale din mediul rural. O analiză a frecvenţelor cuvintelor cheie ne arată că funcţia de control este ce-a mai cunoscută.

References

Allan, G. (2003) A critique of using Groundet Theory a research method, Vol.2, V2, in *Electonic Journal of Business Research Methods*.

Ambrosa, A.M. (2010) Legal and Ideological Fundaments of Administrative Decentralization in Post-Comunism, in *Jurnalul de Studii Juridice*, Year 5, 1-2, June, 2010, pp. 315-330

Bradu, O., Sandu, A. (2009) Perspective epistemice si axiologice in supervizarea apreciativa, in *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, Vol. 24.

Branc, S. (2008) *Generatii in schimbare. Modele de educatie familiala in Banatul secolului XX*, Editura Lumen, Iasi.

Brashears, F. (1995) Supervision as social work practice: A reconceptualization. in *Social Work*.

Brehm, J., Gates, S. (1994) When Supervision Fails to Induce Compliance, in *Journal of Theoritical Politics*, 6, 323, varianta on-line a acestui articol se poate gasi pe: http://jtp.sagepub.com/cgi/content/abstract/6/3/323.

Cojocaru, S. (2005) *Metode apreciative in asistenta sociala. Ancheta, supervizarea si managementul de caz*, Polirom, Iasi.

Cojocaru St. (2007) Supervizarea de grup apreciativa, in Munteanu, A (coord.) *Supervizarea- Aspecte practice si tendinte actuale*, Iasi: Polirom, 211-224.

Cojocaru, St. (a) (2010) *Evaluarea programelor de asistenta sociala*, Iasi: Polirom.

Cojocaru, St.(b) (2010) Appreciative supervision in social work. New opportunities for changing the social work practice, in *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, Vol. 29.

Croitoru, C., Gugeanu, M.. (2010) *Guvernare si Management- Primaria Popricani* , Comunicare prezentata in cadrul seminarului "Guvernarea si Managementul in instutitiile de asistenta sociala, in cadrul Programului Masteral Supervizare si Planificare Sociala, Universitatea "Al. I. Cuza" Iasi.

Cusen, G., Buja, E. (2009) The role of theory in applied lingvistics research: A study of vocabulary larning strategies, in *Bulletin of the Transilvania University of Brasov*, 2 (51).

Dick, B. (2000) *Grounded Theory: a thumbnail sketsch*, paper 59, consultat pe http://www.scu.edu.au/schoals/gem/ar/arp/grounded.html.

Glaser, B.G., Holton, J. (2004) "Remodeling Grounded Theory" in *Forum: Qualitative Social Research*, 5, (2), Art. 4.

Kadushin, A. (1992) *Supervision in Social Work* (3rd. Ed.), New York: Columbia University Press.

Kadushin, A., Harkness, D. (2002) *Supervision in Social Work* (4th Ed.), New York: Columbia University Press.

LaRossa, R. (2005) Grounded Theory Methods and Qualitative Family Research in *Journal of Marriage and Family* 67, (837-857).

Lavric, M. (2006) Supervizarea in asistenta sociala in contextul reformei in domeniul protectiei copilului in Romania, in *Revista retelei pentru prevenirea abuzului si neglijarii copilului*, Timisoara: Universitatea de Vest din Timisoara.

Livesey, C. (2006) The relationship between Positivism Imterpretivism and Sociological Reserch Methods, in *As Sociology for AQA*, consultat online la www.sociology.org.UK,.

Lucian, M. (2007) Supervizarea, in Sandu, D. (coord), *Practica dezvoltarii comunitare,* Iasi: Editura Polirom.

Miftode V.(2010) *Tratat de asistenta sociala*, Iasi: Editura Axis.

Miftode V. *(*2004*)Tratat de metodologie sociologica*, Iasi: Editura Lumen.

Ponea, S. (2009) *O lume diferita, o lume la fel. Integrarea socială a persoanelor cu dizabilităţi locomotorii,*Editura Lumen, Iaşi

Ponea, S. (2010) The Implementation of Appreciative Management in the Recruting Process and the Integration of New Employee, in *Postmodern Openings*, Vol. 3, September, 5 – 22, Iasi.

Ponea, S., Sandu, A. (2010) Assessment of Professional Competences: Constructive Dimension of Human Resources Management, in *Romanian Journal for Multidimensional Education*, 2, (4), 17, August, Iasi.

Ponea, S., Plugaru, A. (2010) Evaluation of Supervision Practice of the Social Services in Elderly Home Care Providing Center, in *Postmodern Openings*, Vol. 3, September, 35- 63, Iasi.

Sandu, A. (2008) *Tehnici in asistenta sociala,* Iasi: Editura Lumen.

Sandu, A. (2009) Ghid de elaborare Standarde Ocupationale- Supervizor in asistenta sociala, *Suport de curs Supervizarea de grup in asistenta sociala*, Master de Supervizare si Planificare Sociala, Universitatea Al.I. Cuza Iasi. Online: http://www.scribd.com/doc/24696538/Ghid-Elaborare-Standard-Ocupational-Supervizare.

Sandu, A. (2010) Constructive Approaches on the Phylosophy of Law, in *Postmodern Openings,* Vol. 3, September, 23-34, Iasi.

Sandu, A., Unguru, E. (2010) Integrative Processes in Contemporary Rural Romania. The Impact of Advisory Community Councils, *Working Papers in SSRN* available online at: http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1660366,

Sarker, S., Lau, F., Sahay, S. (2001) Using an adapted Grounded Theory. Approach for Inductive Theory Building about Virtual Team Development, in *The Data base for Advances in Information Systems*- Winter, 32, (1).

Strauss, A., Corbin, J. (1998) *Basics of qualitative research: Teachniques and procedures of Developing Grounded Theory*, UK: Sage Publications.

Unguru, E., Sandu, A., (2010) Evaluation of supervision in social work practice in rural areas, *Working Papers in SSRN,* available online at: http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1657834,

Walker, D., Myrick, F. (2006) Grounded Theory: An Exploration of Process and Procedure, in *Qualitative Health Research*, 6, (4), 547-559.

Zamfir, C. (coord.) (1999) *Politici sociale in Romania,* Editura Expert, Bucuresti,.

Zamfir, E. (coord.) (2000) *Strategii antisaracie si dezvoltare comunitara*, Bucuresti: Editura Expert.

Zastrow, C. (2002) *Introduction to Social Welfare, Social Problems Services*, and Curent Issues, University of Wisconsin- Whitewathers, Belmont, California USA: Wadsworth Publishing Company.

Date despre Autori

Antonio SANDU este Cercetător Principal III Dr. în cadrul Centrului de Cercetări Socio-Umane Lumen din cadrul Asociaţiei Lumen, Iaşi, Tepeş Vodă, Nr.2, OP. Iaşi 3, CP. 780, Lect. Univ. Dr. în cadrul Colectivului de Relaţii Internaţionale şi Studii Europene, Universitatea Mihail Kogalniceanu, Iaşi, Bursier Postdoctoral al Universităţii de Medicină şi Farmacie în cadrul Programului „Studii postdoctorale în domeniul politicilor de sănătate", Iaşi, Cadru Didactic Asociat în cadrul Facultăţii de Filosofie şi Ştiinţe Social Politice a Universităţii „Al. I. Cuza", Iaşi E-mail: antonio1907@yahoo.com

Elena UNGURU este Asistent Cercetare în cadrul Centrului de Cercetări Socio-Umane Lumen din cadrul Asociaţiei Lumen, Iaşi, Tepeş Vodă, Nr.2, OP. Iaşi 3, CP. 780, E-mail: ely8519@yahoo.com.

The System of Local Management of Schools in the UK - Achieving an Optimal Balance of Centralization and Decentralization in Education

Ph.D. Arthur DAVIES[1] [2]

Abstract

This article draws from UK experience where there have been changes in the balance of centralization and decentralization in efforts to enhance the quality of education. Particular attention is given to school autonomy (local management of schools), school choice and the private role in state education management. Successful experience is analysed, guidelines are formulated to assist those seeking to introduce such strategies. Further research areas are identified. The context for centralization and decentralization is shaped by patterns of governance. In the UK , where the national government has the authority to make policies in education, decentralization has referred to a shift in authority from national government to schools. This article describes the current reform strategies from centralization to decentralization as 'experimenting with school choice and greater autonomy to build all students' enthusiasm for learning, as well as standardization and school accountability to ensure all students' mastery of core content'.

Keywords:

Megatrends; Autonomy; Driving forces; Impact on learning; Choice; Private funding

[1] Dr. Arthur DAVIES PhD, M.Ed, BA, PGCE, MICPM, MIOD, Chairman, Quality Management Services (UK) Ltd; office@qmsukltd.co.uk, Member of Education Business Partnership for Entrepreneurship Education Development

[2] First published in Postmodern Openings, March 2011, No.5, www.postmoderopenings.com

Introduction

This article draws from experience in the UK where there have been changes in the balance of centralization and decentralization in efforts to enhance the quality of education. Particular attention is given to school autonomy (local management of schools), school choice and a private role in the management of public education. Successful experience is analysed and guidelines are formulated to assist those who seek to introduce or extend such strategies.

The context for centralization and decentralization is shaped to some extent by patterns of governance. In the UK, where the national government has the authority to make decisions in education, decentralization has referred to a shift in authority from the national and local government direct to schools.

1. Megatrends in the Uk Education System

The UK framework describes the current reform strategies in centralization and decentralization as "experimenting with school choice and greater autonomy to build all students' enthusiasm for learning, as well as standardization and school accountability to ensure all students' mastery of core content". These strategies are described as 'megatrends'. There are ten megatrends in current day education implementation in the UK, which act as the 'cornerstone' of the education provision:

There is a powerful but sharply focused role for central authorities, especially in respect to formulating goals, setting priorities, and building frameworks for accountability.

National and global considerations have become increasingly important, especially in respect to curriculum and an education system that is responsive to national needs within a global economy.

Within centrally determined frameworks, state schools have become largely self-managing, and distinctions between state and private schools have narrowed.

There is an unparalleled concern for the provision of a quality education for each individual.

There is a dispersion of the educative function, with telecommunications and computer technology ensuring that much

learning that currently occurs in schools or in institutions of higher education will occur at home and in the workplace.
The basics of education have been expanded to include problem solving, creativity and a capacity for life-long and life wide learning and re-learning.
There is an expanded role for the arts and spirituality, defined broadly in each instance; there is a high level of 'connectedness' in the curriculum.
Women have claimed their place among the ranks of leaders in education, including those at the most senior levels.
The parent and community role in education has been claimed, supported and reinforced
There is unparalleled concern for service by those who are required or have the opportunity to support the work of schools.

2. School Autonomy

Successive UK governments have encouraged greater autonomy at the school level, through legislation at national level. The term 'school autonomy' is not widely used in the UK. There is a general preference for 'Local Management of Schools', which has the widest currency. Much of the literature on the subject of 'school autonomy' has drawn from the United Kingdom and other economies in Europe.

Propositions and themes

Presented below are propositions that summarise what has been learned from effective and ineffective practices in the UK, suggesting why some experiences have been more successful than others, and offering guidelines for success where there is an intention to introduce or extend the practice. Account is taken of needs of schools and school systems in challenging circumstances, either socio-economic or location. The propositions are organised in eight themes:

i) Definition of local management of schools

School-based management in a system of state education is the systematic and consistent decentralization to the school level of authority and responsibility to make decisions on significant matters related to

school operations within a centrally determined framework of goals, policies, curriculum, standards and accountabilities.

ii) Scope and scale

Systems differ in the scope of the 'significant matters related to school operations' for which decisions have been decentralized and the scope and specificity of the 'centrally-determined framework of goals, policies, curriculum, standards and accountabilities'.

School-based management has been evident in policy and practice for more than two decades. There are three major tracks in public education in the UK: the building of systems of self-managing schools; an unrelenting focus on learning outcomes; and the creation of schools for a knowledge society and global economy

iii) Theory of centralization and decentralization

In theory and in practice, centralization and decentralization are in tension, with centralization indicated when the values of control, uniformity and efficiency are in ascendance, and decentralization indicated when freedom, differentiation, and responsiveness are preferred. Whether centralization or decentralization is better if innovation is sought is uncertain. **The challenge is to achieve a balance** of centralization and decentralization, depending on what values are preferred, or are required, and the capacities of people at different levels to carry out their respective functions.

iv) Driving forces for school-based management

Driving forces for school-based management are varied. They include (1) demand for less control and uniformity and associated demand for greater freedom and differentiation; (2) interest in reducing the size and therefore cost of maintaining a large central bureaucracy; (3) commitment to empowerment of the community; (4) desire to achieve higher levels of professionalism at the school level through the involvement of teachers in decision-making; and (5) realization that different schools have different mixes of student needs requiring different patterns of response that cannot be determined centrally, hence the need for a capacity at the school level to make decisions to respond to these needs.

School-based management has been contentious because different driving forces have shaped policy and these have often reflected political preference or ideological orientation. School-based management driven by concern for empowerment of the community and enhancement of the profession has often been associated with governments of the left. School-based management that has been driven by an interest in greater freedom or more differentiation has often been associated with governments of the right, with school-based management sometimes seen as a manifestation of efforts to create a market among schools in systems of public education.

In the final analysis, even though other driving forces may have been at work, a critical criterion for judging the effectiveness of reform that includes school-based management is the extent to which it leads to or is associated with the achievement of improved educational outcomes, including higher levels of student achievement, however measured. In recent times, there has been an alignment of views that a primary purpose for school-based management is the improvement of educational outcomes and, for this reason; most governments have included it in their policies for educational reform. It is becoming less contentious.

v) Impact on learning

For much of the three decades of experience with the approach, there has been little evidence that school-based management has had either a direct or an indirect effect on educational outcomes. Critics have frequently seized on this finding. However, much of the early research was drawing on information or opinion from systems where impact on outcomes was never a primary or even a secondary purpose. This was particularly the case when school-based management was implemented as a strategy for dismantling large, costly and unresponsive central bureaucracies or as a strategy to empower the community and the professional. Even when impact on outcomes became a primary purpose it was difficult to draw conclusions on impact because of the weak database on student achievement.

A review of research suggests that there have been three generations of studies and it is only in the third that evidence of impact on outcomes has emerged, and then only when certain conditions are fulfilled. The first generation was in times when impact on outcomes was not a primary or even secondary purpose. The second generation was

when such purposes may have been to the fore, but the database was weak. The third, emerging in the late 1990s and gathering momentum in the early 2000s, coincides with a pre-eminent concern for learning outcomes and the development of a strong database

Many of the more constrained approaches to school-based management, have also yielded little evidence of impact on learning, In the 'Creating learning communities for children' policy, School-based management was just one of four strategies: (1) providing each school with its own budget, (2) conducting professional development programmes for teachers on new approaches to curriculum and teaching, (3) engaging in community development to encourage parents to support their schools, and (4) re-invigorating the school experience for students, or expressing it more bluntly, making it worthwhile for them to come to school through an initiative known as 'Active Effective Learning' (AEL). Dramatic improvements were evident within 12 months, notably in rates of attendance and in test results. The concept of 'Active Effective Learning' is an engaging one and is consistent with the focus on 'students' enthusiasm for learning'.

Recent case study research has shown the direct and indirect links between school-based management and learning outcomes. These have highlighted the importance of local decision-making being pre-eminently concerned with learning and teaching and the support of learning and teaching, especially in building the capacity of staff to design and deliver a curriculum and pedagogy that meets the needs of students, taking account of priorities in the local setting, including a capacity to identify needs and monitor outcomes. Also evident is the building of the capacity of the community to support the efforts of schools. Expressed another way, the introduction of school-based management may have no impact on learning unless these measures, broadly described as capacity building and capacity utilisation, have been successful.

At a macro-level, studies of student achievement have confirmed the importance of a balance of centralization and decentralization, with a relatively high level of school-based management being one element of decentralization, including local decision-making on matters concerned with personnel, professionalism, monitoring of outcomes, and the building of community support. Building the support of the community reflects the importance of social capital. Social capital refers to the strength of mutually supportive relationships among school, home,

community, church, business and industry, and other agencies in the public and private sectors.

Experience suggests that, no matter how strong the strategic intention, it may take several years for a shift in the balance of centralization and decentralization in favour of the latter to have impact on outcomes. It is one thing to pass legislation shifting power, authority, responsibility and influence from one level to another – such a shift is a change in structure. It is another thing to build commitment and capacity to achieve the desired impact on learning – such a shift is a change in culture.

vi) Impact at Government level

The change in culture that is required at the centre is just as powerful as the change in culture that is required in schools. While an initiative in school-based management is usually an initiative of government and the most senior leaders in a school system, government personnel frequently resist the change, for they perceive and indeed experience a loss of power, authority, responsibility and influence Forces that may drive a return to centralization may soon appear. This did not occur in the UK because there was appreciation that the change called for an increase in power, authority, responsibility and influence in matters related to the centrally-determined framework of goals, policies, curriculum, standards and accountabilities. There remains a need to provide strong central government support for schools. Building capacity at the centre to do these things well is just as important as building capacity at the school level.

vii) Models for resource allocation

An important feature of school-based management is the decentralization of budget to the school level. The argument in favour is that responding to the unique mix of student learning needs at the school level calls for a unique mix of resources of all kinds, and that it is no longer possible for such a mix to be determined by central government, whether it be for the standard allocation of staff or the determination of how money should be spent on supplies, equipment and services. UK school systems have decentralized to the school level decisions related to the allocation of more than 90 percent of the state budget for public school education. The challenge under these circumstances is to design an

appropriate resource allocation model that will distribute resources in a fair and transparent way, ensuring that schools have a 'global budget' that enables them to resource efforts to meet the unique mix of local learning needs. This task took several years, with continual refinement based on experience and changes in policy.

The UK resource allocation model takes account of the number of students, level of schooling, special education needs, and the location of the school. It is important to note, however, that not every circumstance can be covered by a formula, especially in low achieving schools in particularly challenging socio-economic environments. The level and mix of resources under these conditions are achieved on a case-by-case basis.

viii) Capacity building

Capacity building at the local level is a key theme in successful experience of school-based management. For teachers, this has taken the form of professional development that deals with such topics as needs assessment, curriculum design, research-based pedagogy, and continuous monitoring. For head-teachers and other leaders at the school level, these topics are also relevant, but others are essential, including strategic leadership, human resource management, policy making, planning, resource allocation, community building and networking among schools and other organizations in the private and public sectors that can support the work of schools, including those in health. Building these capacities is important for creating what some have called a 'new professionalism' in education that is research-based, data-oriented, team-focused and outcomes-driven. In these respects, the education profession is taking on the characteristics of the medical profession, where continuous lifelong learning is an expectation and a pre-condition for accreditation and re-accreditation.

These needs give rise to the new field of knowledge management in schools. This refers to building the intellectual capital of the school, and involves the creation, dissemination and utilisation of professional knowledge that takes account of a rapidly expanding knowledge base, and the need for access to that base in a timely and easily understandable manner. Extensive use of information and communications technology and the design of an intranet at the school level aids the effort. Postgraduate programs in knowledge management are now emerging to

take their place with programmes in human resource development, financial management, curriculum and pedagogy. Universities have an important role in building capacity and undertaking research on the processes and outcomes of school-based management. These are best conceived as partnerships with schools and school systems. Also important are national initiatives such as the National College for School Leadership in the United Kingdom.

3. School Choice

There are six values underpinning these strategies for education reform in the UK:

Choice to reflect the right of parents and students to choose a school within the LEA that meets their needs and aspirations; not necessarily their 'catchment school'. Choice of school is now seen as a fundamental parental right in the UK.

Equity to provide assurance that those students with similar needs and aspirations will be treated in the same manner in the course of their education

Access to ensure all students will have an education that matches their needs and aspirations

Efficiency to optimize outcomes given the resources available

Economic growth to generate resources that are adequate to the task

Harmony to secure and sustain the support of all stakeholders

The first three are a variation of the classic set of liberty (choice), equality (equity) and fraternity (access), with the characteristics of good governance reflected in the fourth and fifth (efficiency and economic growth). The sixth (harmony) also reflects a desire on the part of the government and is a highly treasured value in the Confucian tradition.

Specialist schools in the UK

The approach in the UK in recent years is the 'specialist schools' initiative at secondary level, and this is attracting attention in a number of countries. Commencing in the Thatcher years with just 15 city technology colleges, at 31 December 2008 there were 1,646 specialist secondary schools, representing 54 percent all secondary schools. Success has led to it becoming a major item in the Government's re-election agenda under

Gordon Brown. Facilitating the development is the Specialist Schools Trust and its network of over 2,200 affiliated schools (see www.specialistschoolstrust.org.uk).

Ten specialisms are encouraged: arts, technology, languages, sports, business and enterprise, engineering, mathematics and computing, science, humanities and music. A new category of rural schools is to be included. Schools are still required to address the national curriculum in each key learning area. The important feature is the development of specialization or areas of excellence in one or more of the nominated areas. These secondary schools, now clearly constituting a critical mass in the UK, may be found in every setting, with as many in low as in high socio-economic areas.

Specialist schools consistently outperform non-specialist schools in terms of success of students in the GCSE (General Certificate of Secondary Education) and this finding applies in all socio-economic settings. In the most recent study of outcomes (Jesson, 2009) it was found that results for pupils at specialist schools are improving three times faster than those in other comprehensives, with children of average or below average ability making the greatest progress. Inner-city comprehensives with the highest levels of pupil poverty also improved more rapidly if they were specialist schools.

A large network of specialist schools is known as Vision 2020 and this has become the 'innovation arm' of the Specialist Schools Trust. The 2,200 affiliated schools are formed into regions, with each region having an innovation budget. There is a strong culture of sharing good practice in these networks. A striking initiative is the establishment of a program of leadership development for 'leaders of tomorrow' – those in the first five years of teaching appointment. Features include the leadership of the programme by successful head-teachers, a network of mentor support, seminars with leading educationists, and work-related projects. In terms of rate of growth and impact, a case can be made that the specialist schools movement in the UK is one of the most significant developments in secondary education in any nation, and more so than the magnet schools movement in the United States.

4. A Private Role in the Management of Public Education

A private role in the management of public education is an element in the education reform agenda of the UK. There are five inter-

related arguments that are advanced for a private role in the management of public schools or, more broadly, for public private partnerships in education. These are the failure of a public authority to meet expectations, securing higher levels of funding, a 'third way' in the delivery of services to the public, the building of social capital, and the transformation of public sector services in a knowledge society

A relatively detailed account of developments in the United Kingdom is provided because factors associated with their relative success may be helpful in other places where similar strategies are under consideration.

Public private partnerships in the United Kingdom

The private role in the management of public schools in the United Kingdom takes three forms:

i) Private Finance Initiatives (PFI) to accelerate the re-building or major refurbishment of school buildings,

ii) The creation of City Academies to replace secondary schools that have performed poorly, and

iii) Private management of a school that in other ways operates as a typical public school. In some instances, all three roles are evident in the operation of a single school.

i) Private Finance Initiatives (PFI)

The Conservative Government introduced Private Finance Initiatives (PFI) in the early 1990s. Under PFI, construction and refurbishment of schools are funded and implemented by private companies after which the school is leased back to the public authority (LEA) usually for 25 years. These companies maintain the schools and draw profits from the lease arrangements. Proponents of PFI contend that it is a better approach than securing a substantial injection of public funds over a short term, a course of action that will require higher taxes. They also draw attention to the benefit that principals are not required to manage the facilities under these arrangements, thus allowing them to focus on educational leadership. PFI have expanded dramatically under the Labour Government that shares the concern of local education authorities about the rapid deterioration of buildings that were designed many decades, even centuries ago for a different era of schooling. The

largest PFI is in Scotland where all 29 secondary schools in Glasgow are either new or have been radically modernised.

ii) City Academies

A major project of the Blair Government was to establish City Academies that involve the closure, re-opening, re-naming and physical re-building of secondary schools in cities across the UK.

The 'abandoned' schools are seen as having failed their communities despite the various 'special measures' that have been taken to achieve improvement. One or more of the following elements are evident:

i) A contribution from the non-public sector of funds in the re-building programme

ii) Significant philanthropic support, or

iii) The management of the new school by a non-public entity, either profit or non-profit.

At the time of writing, 12 academies have been opened and 25 more are in the planning stage. The intention is to establish 50 over the next few years, all in communities marked by poor educational performance. The Government invoked a social justice argument in proceeding down this path.

iii) Private management of public schools

How can the apparent success of these private roles in the UK be explained? It is an issue that is worthy of further research.

Reasons might include:

The more comprehensive collection of strategies within a relatively coherent overall policy framework for education reform;

The extensive experience of the major private companies engaged in the private management of schools, with many of the key personnel being respected educational leaders; well-established practice in school-based management;

The absence of constitutional constraints in respect to public support for non-public schools;

The clear and consistent support of leaders across the political spectrum, especially the very visible support of Prime Ministers (both current and previous).

These reasons are offered as guidelines for consideration in all settings where private roles in the management of public schools are contemplated. Initial concern about a private role in the management of state schools largely dissipated once it was realised that the key personnel were highly successful if not eminent educators in their own right.

The range of public private partnerships in England, and their apparent success and growing acceptance in circumstances where virtually all other measures have been tried but have failed, suggest that this trend will expand in the future

Conclusion

In the UK there have been changes in the balance of centralization and decentralization in efforts to enhance the quality of education. Particular attention has been given to school autonomy (local management of schools), school choice and the private role in state education management.

These current reform strategies in centralization and decentralization are described as 'megatrends'. There are ten megatrends in current day education implementation in the UK, which act as the 'cornerstone' of the education provision

The context for centralization and decentralization is shaped by patterns of governance. In the UK, where the national government has the authority to make policies in education, decentralization has referred to a shift in authority from national government to schools with the purpose to build all students' enthusiasm for learning, as well as standardization and school accountability to ensure all students' mastery of core content'.

The jury is still in deliberation!

References

Bentley, T. and Miller, R. (2003) *Possible Futures: Four Scenarios for Schooling in 2030*. Nottingham: National College for School Leadership.

Belfield, C. R. and Levin, H. M. (2003) Education Privatization: Causes, Consequences and Planning Implication. *IIEP Fundamentals of*

Educational Planning No. 74. Paris: International Institute for Educational Planning (IIEP) – UNESCO.

Duff, O. (2007) Adapt or face collapse, schools warned. *The Guardian*. March 28.

Farrell, M. (2008a) Popular schools at risk of closure. *Times Educational Supplement*. 26.09 p. 1.

Fullan, M. and Watson, N. (2006) School-based management: Re-conceptualizing to improve learning outcomes. *School Effectiveness and School Improvement. Vol. 11, No 4, pp. 453 – 474.*

Jesson, D. (2009) *Educational Outcomes and Value Added by Specialist Schools*. London: Specialist Schools Trust.

Owen, G. (2009) The secret of success is in the teaching. *The Times*. 15 January.

Ethnicity and Interethnicity, Methods of Approaching

[Etnicitate şi interetnicitate, modalităţi de abordare]

Ph.D. Mictat GÂRLAN[1]

Abstract

Ethnicity and interethnicity in ethnopsychology, similarities, differences, complementarities, criteria and approaches, the personalistic perspective, research tools, field investigation: design and action, the processing and interpretation of data, the descriptive and explanatory elaboration of the results. Gypsies in the diagnosis of relationships (distances) and ethical values. Conclusions.

Keywords:

ethnicity, interethnicity, diagnosis of relationships, ethical values

[1] Ph.D. Mictat GÂRLAN, Main Scientific Researcher at Research Institute of Quality of Life within Romanian Academy, Email: miktatgarlan@yahoo.com.

1. Etnicitate

Termenii de *etnic* şi *etnicitate* sunt de dată recentă, cu intrare în vocabularul contemporan pe la începutul secolului XX în ideea de a integra alţi termeni precum cei de *popor,* considerat prea vag, *naţiune* sau *naţionalitate,* consideraţi improprii, cu folosinţă pentru populaţii de aceeaşi limbă, dar diferenţiate cultural. Prin aceeaşi perioadă, termenul de *etnicitate* s-a introdus cu referinţe la *grupuri rasiale* sau *triburi,* consideraţi şi ei necorespunzători pentru desemnarea populaţiilor de aceeaşi limbă, dar diferenţiate fie cultural, fie prin particularităţi biologice. Pentru asemenea situaţii s-a dorit introducerea acestui termen nou cu un grad de generalitate mai larg. Cu timpul, în ştiinţele socio-umane, *etnicul* s-au folosit cu mai multe semnificaţii până la suprapunere cu cei de *naţionalitate, naţiuni, grupuri rasiale, minorităţi culturale sau de imigranţi.* Într-o definiţie recentă, *etnicul* se referă la un ansamblu de particularităţi specifice unor popoare, definite de Isajiw W. (1997), prin: a). descendenţa comună în sens biologic sau antropologic de credinţă a originii comune; b). cultură, obiceiuri comune cu referire la organizarea vieţii cotidiene; c). grade de separare a instituţiilor comunitare; d). comunitate de religie; e). trăsături fizice; f). comunitate de limbă. În acelaşi timp *etnicitatea* este şi un mare domeniu de studii realizate de diferite discipline, multe din ele publicate în revista *Cahiers de Sociologie Economique et Culturelle - Etnopsychologie* (1984 - prezent) a Institutului *Havrais de Sociologie Economique et Culturelle*, la rândul ei fondată pe colecţia *Revue de Psychologie des Peuples* (1946 – 1984), cu peste 100 de popoare prezentate în cadrul lor din toate continentele.

În privinţa acestor lucrări, putem nota câteva trăsături generale prin caracterul lor narativ, cu accente pe aspectele diferenţiale, tradiţionale, distinctive şi caracteristice ale unor comunităţi fie mici, fie mari, reunite sub denumirea de specific naţional. O altă caracteristică deloc secundară, constă în caracterul lor subiectiv, pe o paletă largă de aserţiuni valorice, atât pozitive cât şi negative, chiar pentru una şi aceeaşi comunitate. Ca o reacţie la aceste tendinţe şi rezultat al fenomenelor generale de globalizare, în acest domeniu s-a dezvoltat un nou curent *multiculturalist,* care propune o tratare egalitară a comunităţilor etnice, uneori prezentate nediferenţiate valoric, cu lucrări publicate la Paris în revista *International Journal of Multicultural Societies*. Astăzi, o asemenea tendinţă este discutabilă, pentru că la nivel mondial diferenţele culturale de la un continent la altul, sau de la o

cultură la alta, sunt atât de mari şi atât de vizibile, încât orice abordare egalitară între ele ar fi o utopie. Dar pe spaţii geoculturale mai mici, între comunităţi cu diferite elemente comune, prin origini lingvistice, religioase sau istorice şi mai ales prin niveluri de dezvoltare social-economică apropiate, această nouă perspectivă multiculturalistă poate fi una de succes.

2. Interetnicitate

În privinţa termenului de *interetnicitate,* acesta este şi mai recent, apărut după prima jumătate a sec. XX, cu intenţia de a fi mai restrictiv decât cel de *internaţional,* considerat prea larg, cu referite la orice fel de relaţii între statele lumii. Sensul restrictiv are în vedere numai relaţiile populaţiilor majoritare cu minorităţile istorice sau de emigranţii, toate conlocuitoare într-un acelaşi stat sau într-o aceeaşi regiune geografică. De asemenea astăzi, sintagma *relaţii etnice* le-a asimilat şi pe cele rasiale sau naţionale.

De remarcat că interetnicitatea s-a dovedit a fi un concept variat şi mai dinamic decât etnicitatea, cu orientare către studii comparative, mai puţin exclusiviste, cu stabilirea aspectelor comune, chiar asemănătoare între comunităţile cercetate, până la desprinderea unor elemente de influenţă şi transfer între ele. Pe această direcţie asistăm la un fenomen de modă prin publicarea unor lucrări de imagologie etnică privitoare la imaginea unui popor reflectată în cultura altor popoare, inclusiv în limba română, cu lucrări de genul: *Imaginea românilor în spaţiul lingvistic german*, de Heitmann Klaus (1995), *Imaginea evreului în cultura română,* de Oişteanu Andrei (2001), *Imaginea rusului şi a Rusiei în literatura română,* Ivanov Leonte (2004) şi alţii. În privinţa altor popoare, cele mai multe studii de imagologie au fost publicate în revistele *Immigration – Ethicities – Racial Situations* şi *Journal of Ethnic and Migration Studies*.

De asemenea, aplicaţiile interetnicităţii se întind şi în sectoare comercial-economice cu teme de cercetare în marketingul corporaţiilor transnaţionale când au în vdedere piaţa altor state, în spaţiul altor comunităţi sau de adaptare a unui stil de conducere transnaţional la specificul altor popoare, etc, (Keegan, 1988; Modelski, 1990). Chiar în turismul internaţional se observă un efort de adaptare a ofertelor de servicii. De exemplu, există un efort de asimilare a unor studii despre cultura, istoria, bucătăria şi exigenţele turiştilor din nordul Europei, în

cadrul serviciilor turistice din sudul Europei. Astfel, pentru serviciile de turism din Grecia, un analist grec pe nume Alexis Karagiannis (1977) a elaborat o lucrare documentară, cu titlul: *Etnopsihologia popoarelor scandinave.*

Dar domeniul principal al acestor studii rămâne cel geo-politic pe tema minorităţilor, cu investigaţii comparate pe regiuni, comunităţi, categorii de populaţie şi mai ales pe diferite grade de relaţii paşnice, tensionate sau conflictuale. Pe plan extern, din cadrul autorilor cu astfel de cercetări amintim pe Morton D. (1985, 2006) cu lucrări privitoare la procesele de cooperare, competiţie şi descriere a „spiralei interacţiunilor ostile", pe Osgood Ch. (1962), pentru analize privind reducerea conflictelor internaţionale, Holt R. şi Silverstein B. (1989), Perez J. A. şi Mughy G. (1993) pentru teoria elaborării conflictului, împreună cu Jenny Maggi, Serge Moscovici, Pascal Huguet, Stanos Papastamou şi alţii, cu studii pe teme de rasism, discriminare, identificare, schimbare, xenofobie, comunicare şi influenţă socială.

După anul 1990 au apărut şi o serie de organizaţii care au susţinut dezvoltarea acestui domeniu. Amintim aici, *Fundaţia pentru Relaţii Interetnice* din Suedia, înfiinţată la sugestia lui Max van der Stoel, fost înalt comisar OSCE pentru minorităţi naţionale (1992 – 2000). Această *Fundaţie* a realizat o lucrare devenită clasică cu un set de principii pentru participarea paşnică a minorităţilor la viaţa publică, denumită *Recomandările de la Lund – Suedia* (1999*)*, care reprezintă: „un instrument de prevenire a conflictelor cât mai devreme posibil", elaborate în două etape, prima prin *Recomandările de la Haga* referitoare la drepturile minorităţilor în educaţie (1996) şi a doua prin *Recomandările de la Oslo* referitoare la drepturile lingvistice ale minorităţilor naţionale (1998). Acest set de *Recomandări* guvernamentale au fost postate pe internet, fiind accesibile în toate limbile europene.

În România o altă fundaţie înfiinţată prin Programul american de asistenţă pentru dezvoltare în România (USAID), este *Centrul Regional Project on Etnic Relations PER pentru Europa Centrala şi de Sud-Est,* constituit pentru elaborarea de analize, proiecte, studii, programe referitoare la protecţia minorităţilor, respectarea drepturilor culturale şi realizarea convieţuirii multietnice, organizarea de conferinţe, reuniuni, întâlniri, simpozioane în vederea dezvoltării relaţiilor dintre minorităţile naţionale şi prevenirea conflictelor etnice, din perspectivă regională. Acest *Centru PER*, împreună cu *Fundaţia pentru o Societate Deschisă*, *Centrul de Cercetare a Relaţiilor Interetnice* - Cluj şi *Centrul de resurse pentru comunităţile de romi* - Cluj, au realizat un periodic al sondajelor de opinie sub forma *Barometrelor de relaţii interetnice*

în ediţiile din anii 1993-1996, 2000, 2001 şi 2002. Scopurile acestor *Barometre* au fost de a monitoriza climatul interetnic din România, prin caracterizări evaluative pe auto- şi hetero-percepţii, în primul rând în relaţiile dintre români, maghiari şi romi, cu dinamica stereotipurilor privitoare la aceste comunităţi, influenţa unor factori socio-economici, cunoaşterea şi impactul public al unor aspecte politice şi legislative, etc.

Cu timpul s-a semnalat necesitatea unor concepte noi. Încă din studiile lui Pike L. K. (1967) se observase o dualitate a observaţiilor, prin care diverse evenimente dintr-o comunitate, într-un fel se prezentau unui observator extern grupului în cauză şi cu totul altfel din perspectiva internă a membrilor săi. Prin Bery J. şi Dasen P. (1974), Iluţ P. (1983) şi alţii, au denumit acest principiu în termeni anglo-saxoni, respectiv *perspectivă „emică"* pentru analizele efectuată din interiorul comunităţii şi *perspectivă „etică*" pentru cele efectuate din afara ei. Iar în raportărilor dintre grupuri, inclusiv etnice, de genul *Noi /Ei*, s-a mai impus denumirea de *in-group / cu referire la Noi* şi de *out-group/ cu referire la Ei*. De fapt în planul relaţiilor umane, acest principiu al dublei perspective este general valabil. Una şi aceeaşi locuinţă, într-un fel se prezintă din perspectiva proprietarului şi alta din perspectiva chiriaşului sau pentru aceeaşi marfă avem o dublă perspectivă cu diferenţe psihologice la vânzător şi altele la cumpărător. La fel în istorie, bătălia de la Mohacs este privită ca victorie în cronicile otomane şi ca înfrângere în cele europene. Era normal ca acest principiu să fie adaptat şi în interetnicitate. De asemenea, în aceste raportări se mai constată că etnicul este privit ca un personaj colectiv la scara istoriei, un ansamblu unitar de trăsături / valori distincte, tratate de Zavalloni Marisa (1974) ca o *identitate socială subiectivă*, capabilă de *identificare etnopsihologică* (Lange, Westin, 1981), prin care comportamentul social trebuie înţeles şi în termeni de intenţii, scopuri, aspiraţii, distanţe sociale, după modul cum sunt percepute de diverse grupuri şi nu doar în funcţie de conflictele obiective dintre ele. Cu aceste observaţii, personalitatea modală se va preciza ulterior ca fiind: „o *variantă de personalitate, surprinsă într-un portret colectiv care selectează trăsăturile psihice cu frecvenţele cele mai ridicate dintr-o colectivitate dată"*(Radu, 1994: 306). Dar în cursul acţiunilor de interevaluare desfăşurate pentru definirea acestui gen de personalităţi colective, diferenţele de trăsături, atitudini şi distanţe obţinute pot fi foarte mari, pentru una şi aceeaşi comunitate, chiar dacă grupurile de cercetare sunt relativ omogene (Miroglio, 1971; Iacob, 2003). Intr-un cadru atât de

subiectiv, separarea în scopuri de obiectivitate a diferitelor categorii de imagini, care în acelaşi timp sunt tot atâtea seturi de atitudini, a impus asimilarea unei viziuni experimentale cu o distincţie clară între *grupul de referinţă* şi *grupurile martor*, pe care un experimentator cu ajutorul unor chestionare, le pune să facă evaluări asupra lui, din variate perspective. Ca urmare, conceptele rezultate din autoevaluarea comunităţii în cauză s-au numit *auto-imagini,* (Rabier, 1968, Neculau, Ferreol, 1996); opiniile formulate asupra altor grupuri s-au numit *hetero-imagini*, (Hamady, 1965; Lafon, 1967); iar cele rezultate din acţiunile de evaluare alte altor comunităţi asupra unui grup de referinţă s-au numit *retro-imagini* (V. Imhoff, 1968; Gârlan M, 2007; ş.a.). Diferenţele dintre hetero şi retro-evaluări sunt numai în funcţie de cine este grupul de referinţă. Când acest grup face evaluarea altor grupuri spunem că el dezvoltă hetero-evaluări. Iar când acelaşi grup de referinţă este evaluat de alte grupuri, spunem că este retro-evaluat. În primul caz, hetero-evaluările aparţin grupului de referinţă şi sunt realizate de el. În al doilea caz, retro-evaluările aparţin tot grupului de referinţă, dar sunt realizate de alte grupuri.

3. O metodă de abordare

In plan experimental, există şi varianta în care aceleaşi grupuri de cercetare pot fi în mod succesiv, atât grupuri martor cât şi grupuri de referinţă, urmând ca disocierea şi prelucrarea datelor statistice şi a categoriilor de imagini rezultate să se realizeze ulterior pe calculator.

Dar această variantă presupune o avansată intercunoaştere între grupuri, chiar până la nivelul contactelor directe între persoanele participante, cu selecţia din cadrul lor a unor experţi evaluatori. În această privinţă, între populaţiile majoritare şi minorităţi există un avantaj real din partea cadrului regional al convieţuirilor istorice, care a favorizat în timp o bună cunoaştere între ele, aceasta fiind pre-condiţia fundamentală a unui astfel de experiment. De notat că această dezbatere metodologică nu este doar una teoretică. O diagnoză multietnică poate stabilii o varietate de obiective de interes imediat, de genul: cât de avansată este o stare de tensiune socială, care sunt riscurile declanşării unor conflicte, care sunt opţiunile unor categorii de populaţie pe teme de integrare, dezintegrare (epurare) etnică, autonomie, coexistenţă, bilingvism, în care se poate disocia propaganda etnicistă a unor politicieni de realitatea socială, etc.

Pe de altă parte, aceste cercetări sunt de lungă durată şi costisitoare, întrucât pentru stabilitatea rezultatelor se presupune necesitatea revenirii cu alte investigaţii similare în teren, cu apel la un mare număr de colaboratori, operatori, programatori, ceea ce solicită mari surse de finanţare, asigurate numai de comenzi guvernamentale sau din partea unor mari organizaţii internaţionale. La aceste situaţii cercetarea sociologică foloseşte eşantioane mari similare celor din seria *Barometrelor de relaţii etnice* mai sus amintite, realizate pe cca. 2000 de cazuri, ceea ce la un cost pentru chestionar de cca. 50 $/ usd, costul total alocat numai pentru cheltuieli deplasare / investigaţie în teren, cu diurnă şi cazare se ridică la cca. 100.000 $/ usd. Dacă la acestea se mai adaugă 50 % cheltuieli de organizarea cercetării, introducerea şi prelucrarea datelor la calculator, până la redactarea rezultatelor cu predarea lucrării, atunci totalul minim a unei astfel de cercetări este de cca. 150.000 $/ usd. La fel de serioasă devine şi problema reducerii timpului de investigaţie, obiectiv major în studiul unor regiuni tensionate, conflictuale, riscante pentru analist, în care durata recoltării datelor din teren ar trebui să fie minimă, iar obiectivitatea metodologiei utilizate să fie maximă. În plus, durata de introducere a datelor la calculator pentru un singur chestionar este egala cu durata completării lui în condiţii de teren, faţă de care timpul total de recoltare şi înregistrare a datelor creşte o dată cu volumul cazurilor eşantionate. De aceea, în opinia noastră etapa de proiectare a unei astfel de investigaţii este cea mai importantă. De exemplu, pe acest principiu al dublei perspective în studiul relaţiilor dintre două comunităţi, din proiectare trebuie să se obţină 4 categorii comparate de imagini /atitudini / distanţe, respectiv 2 x 2 perspective, una din *auto-evaluare* şi alta din *hetero-evaluare*. Iar în prezentarea acestor 4 categorii de relaţii şi tot atâtea atitudini reciproce, în mod clasic se construiesc 4 „diade" comparative. Dar o astfel de analiză relaţională se complică atunci când zona de cercetare este multietnică cu 3, 4, 5, sau chiar mai multe comunităţi, situaţii în care varietatea relaţiilor analizate creşte în progresie geometrică. Astfel, în studiul multietnic a 3 comunităţi conlocuitoare, matematic exista 3 x 3 = 9 perspective cu tot atâtea categorii de imagini / atitudini reciproce, toate diferite între ele. În cazul a 4 comunităţi conlocuitoare progresia variantelor relaţionale creşte la 4 x 4 = 16 categorii de imagini / atitudini reciproce, etc. Într-o cercetare similară în zona Dobrogei pe 9 comunităţi de români, ruşi-lipoveni, ucraineni, turci, tătari, greci, armeni, italieni şi romi, progresia variantelor relaţionale a fost de 9 x 9 = 81

categorii de imagini / atitudini reciproce. În asemenea cazuri, dacă un singur analist ar consacra timp de numai un an, pentru fiecare tip de relaţie / diadă, inclusiv cu timpul necesar etapelor de teren, al redactării şi prezentării lor, atunci în mod corespunzător durata totală a investigaţiilor pentru cercetarea integrală a tuturor relaţiilor rezultate, ar creşte la 9, 16, respectiv 81 de ani (!).

O soluţie de „salvare" de la acest travaliu de valorificare a tuturor combinaţiilor relaţionale posibile, cu un minimum de cheltuieli, într-o singură investigaţie de teren, constă în aplicarea unor chestionare special adaptate, cu nominalizarea în formularul de recoltare a datelor a tuturor comunităţilor etnice cercetate, codificate pentru prelucrarea pe calculator şi mai ales de selecţie a unor experţi evaluatori din fiecare comunitate studiată (Gârlan, 2004, 2007).

Dificultăţile principale ale acestui model de abordare sunt în primul rând constituirea grupului de experţi - evaluatori şi mai apoi de formare a bazei de date. În privinţa criteriilor de selecţie a grupului de evaluatori, în opinia noastră acestea sunt următoarele:

- evaluatorii să fie persoane rezidente în zonă de cel puţin 15 ani,
- nivelul de instruire al persoanei selectate să fie mediu spre superior,
- în zona de rezidenţă a persoanei selectate, alături de populaţia majoritară să
- mai conlocuiască cel puţin alte 2-3 minorităţi etnice sau chiar mai multe,
- persoana selectată să cunoască cât mai multe aspecte din specificul şi manifestările
- atât ale comunităţii sale, cât şi din cele ale comunităţilor coabitante,
- persoanele apartenente minorităţilor să fie membre ale unei organizaţii
- etnice locale, cu sediu în localitatea regiunii cercetate,
- organizaţia etnică locală din zona de rezidenţă a evaluatorilor, să-şi dea acceptul
- la sprijinirea cercetării, prin alocarea temporară de spaţiu în sediul lor social, cu delegarea unui responsabil pentru listarea

nominală a cel puţin 100 de membri rezidenţi pentru identificarea, programarea şi chestionarea lor.

Evident se pot adăuga şi alte criterii, dar pentru succesul investigaţiilor şi pentru realizarea lor într-o singură etapă de teren, le considerăm minime şi obligatorii. În cazul modelului nostru de cercetare multietnică aplicat în zona Dobrogei, pe aceste criterii au fost selectate 350 de cazuri, respectiv 50 români, 50 ruşi-lipoveni, 50 turci, 50 tătari, 30 armeni, 30 greci, 30 italieni, 30 ucraineni şi 30 romi, cu administrarea a două instrumente de interevaluare, *Chestionarul de distanţă socială Bogardus – 1995* cu 7 întrebări şi *Chestionarul de valori PPN-50,* cu 50 de itemi / valori.

În privinţa formării bazei de date, o dată cu dezvoltarea tehnicii de calcul acest proces a devenit foarte accesibil. Astăzi în mod curent înregistrarea datelor se realizează în limbaj *Excel*, pentru a fi prelucrare într-un pachet *SPSS* de operaţii statistice pentru ştiinţe sociale. Sistemul de tabelă şah al acestui limbaj permite trecerea pe orizontală a enunţurilor / itemilor / întrebărilor din chestionar şi pe verticală chestionarele nominale ordonate pe grupuri etnice, cu posibilitatea alegerii unor suprafeţe selective de date unor prelucrări statistice privind frecvenţa unor evaluări, medii aritmetice, abateri standard, etc, inclusiv aplicarea altor teste parametrice şi neparametrice.

În această baza primară de date pentru siguranţa procesărilor într-o primă etapă se impune o analiză de fidelitate şi stabilitate a lor. Astfel, în cazul *Chestionarului PPN-50* s-a procedat la o analiză de fidelitate prin metoda par/impar (sau *split /half,* după Guilford, 1954), o modalitate comparată de investigaţie a două aplicaţii, efectuată pe 2 jumătăţi egale de date, pare şi impare ale instrumentului de lucru, cu stabilirea de abateri între ele. În calcule s-a aplicat formula coeficientului❽*Z*❽pentru a releva semnificaţiei diferenţei dintre mediile primei jumătăţi *pare* şi a celei de a doua jumătăţi *impare*, per item, utilizând „testul *t*" al lui Student. După cum se ştie din tabela valorilor❽*t*❽fidelitatea datelor este remarcabilă, dacă diferenţele celor două medii nu depăşeşte reperul limită de 1,96. În cazul nostru s-au verificat cele două modalităţi aplicate, respectiv auto-evaluarea şi retro-evaluarea pe toate cele 9 grupuri etnice din zona Dobrogei. Din calcule a rezultat că în toate inter-evaluările efectuate, coeficientul❽Z❽a fost mai mic decât acest reper, cu două excepţii numai în evaluările romilor despre români, unde acest coeficient a fost de 1,96 (la limită) şi respectiv de 2,58 în evaluările romilor despre armeni.

În prelucrarea cantitativă a datelor spre deosebire de utilizarea frecvenţei unor răspunsuri / evaluări, formulă des folosită în sondajele sociologice de opinie, noi am apelat la media aritmetică şi abaterea standard, calculate pe fiecare item /dimensiune /valoare studiată. Aceasta întrucât, prima indică bine tendinţa centrală a unei atitudini, a doua indică gradul de dispersie a ei, iar împreună aceste două serii de calcule oferă o imagine suplimentară privind forma grafică, în extensia, înclinaţia, cu gradul de normalitate în plan social, a fiecărei dimensiuni analizate.

De asemenea, pentru fiecare grup de lucru din baza primară de date s-au extras categoriile de auto, hetero şi retro-evaluare până la ordonarea lor în tabele sinoptice de tip comparativ. Dar în ciuda acestui efort de calcul şi de procesare a datelor, eliminarea subiectivităţii raporturilor dintre cele trei categorii de evaluări nu este posibilă, pentru că în mod constant toate auto-evaluările au tendinţe de supra-estimare şi toate retro-evaluările au tendinţe de sub-estimare, variabile cantitativ de la un grup la altul. O asemenea situaţie a fost prezentată sugestiv de Heitmann K. (1998), în lucrarea: *Oglinzi paralele. Studii de imagologie româno-germană*, în care de la un autor german la altul, retro-imaginea românilor era uşor diferită, însă prin adunarea acestor imagini „în oglindă", se putea contura un *profil etnic mediu al românilor*, evident de viziune germană. În cazul acestui autor facem observaţia că acest gen de personalitate colectivă (modală) s-a conturat numai pe bază unor retro-evaluări, procedeu ce ţine de concepţia autorului. Un alt autor, respectiv Jones E. St. (1978) în locul disjuncţiei celor două perspective, susţine ideea complementarităţii lor, care poate merge până la o suprapunerea acestor perspective, concepţie la care am aderat şi noi, cu realizarea suplimentară a unui *profil etnic integrat,* rezultat din media aritmetică a profilurilor auto şi retro-evaluate, tot cu un calcul de medie aritmetică şi abatere standard, pe fiecare din cele 50 de dimensiuni / valori determinate. Această întrucât intenţia noastră, nu a fost numai de obţinere a unor profiluri etnice de valori, cât mai ales de validare şi confirmare a lor din cât mai multe perspective. Iar acest mod de lucru în faza redactării rezultatelor, alături de profilul auto-evaluat a permis o analiză intercorelativă cu caracter explicativ, în care fiecare grup de referinţă a fost raportat, rând pe rând la perspectivele fiecărui grup etnic martor din spaţiul celor conlocuitoare, în cadrul căruia profilul etnic integrat a devenit un important element de reper.

4. Ţiganii (romii), o diagnoză de relaţii şi valori etnice

Cu aceste observaţii putem comenta câteva rezultate din cadrul grupului de cercetare al ţiganilor (romilor), cel mai „greu" sub raportul constituirii colectivului de experţi evaluatori, dar interesant prin diversitatea şi opoziţia atitudinilor recoltate. Dificultatea constituirii acestui colectiv de lucru este dată în primul rând de starea generală de înapoiere culturală a acestei comunităţii, din stratificarea căreia cei mai mulţi, respectiv ţiganii analfabeţi şi cei tarabagii, nu pot fi folosiţi în astfel de cercetări. În schimb, ţiganii de afaceri şi cei muzicanţi au un plus de experienţă socială, inclusiv multi-etnică în plan regional, din care s-au putut aduna 30 de evaluatori pentru completarea celor 2 chestionare.

În prezentarea rezultatelor acestui grup în urma aplicării *Chestionarului Bogardus –1995,* fără a reveni asupra modului de prelucrare a datelor, la care am oferit explicaţii şi în alte ocazii (Gârlan, 2003) facem următoarele precizări asupra modului de ordonare a indicatorii utilizaţi.

În tabelul nr. 1, indicatorii de distanţă socială sunt de 3 feluri care reprezintă tot atâtea categorii de atitudini, localizate pentru studiul ţiganilor pe rândul VII şi coloana VII, astfel:

pe diagonală s-au marcat *indicii de auto-evaluare* ai grupului de ţigani faţă de comunitatea lor, la o cotă medie de 24,50 care are semnificaţia unor atitudini ridicate de ataşament faţă de tot ce înseamnă tradiţiile, obiceiurile, valorile şi modul lor de trai. Acest indice auto-evaluat în mod constant rezultă la cote mari în orice comunitate etnică şi de aceea are o valoare de reper;

- pe orizontala VII s-au trecut *indicii de hetero-evaluare,* care reprezintă atitudinea grupului de ţigani faţă de alte comunităţi etnice, în cazul nostru dobrogene;
- pe coloana VII s-au trecut *indicii de retro-evaluare,* respectiv atitudinile cu distanţele sociale ale celor *8 grupuri etnice martor*, faţă de comunitatea ţiganilor (romilor).

În acest montaj, grupul de referinţă al ţiganilor oferă date din perspectivă internă, iar grupurile martor regionale oferă date dintr-o perspectivă externă faţă de el. Plaja de variaţie a răspunsurilor a fost de la 5 la 25 de puncte, în care cotele mari semnifică intensitatea gradelor de apropiere, iar cele mici pe cele de îndepărtare. Diferenţele de atitudini / distanţe sociale, cele mai frapante apar la indicii de hetero-evaluare a romilor cu ordonare pe orizontala VII, toţi la cote ridicate şi cei de retro-

evaluare cu ordonare pe coloana VII, efectuate de grupurile etnice martor, toţi la cote dintre cele mai scăzute. Facem observaţia că toate atitudinile directe ale romilor sunt peste jumătatea pozitivă a intervalului nostru de varianţă, respectiv peste valoarea de 12,50 care semnifică intervalul distanţelor sociale de convieţuire normală. Pe când spaţiul atitudinilor reciproce faţă de romi, rezultat din retro-evaluările grupurilor martor din coloana VII, este populat cu distanţe sociale aflate în jumătatea negativă a intervalului nostru de varianţă. Cu o excepţie din partea grupului armean (la cota de 16,00) toate celelalte cote de distanţă etnică faţă de romi se află numai pe sensul de respingere a acestei comunităţi. Cele mai scăzute cote de apropiere faţă de ţigani s-au remarcat din partea grupului de greci şi italieni, la cote de 8,17 şi respectiv 8,60; acestea fiind nivelurile unor atitudini problematice, cu riscuri potenţiale de tensiune sau conflict.

În privinţa diagnozei de valori, operată de noi cu ajutorul *Chestionarului PPN-50,* aceasta este mai complicată faţă de cea a distanţelor etnice, dar cu avantajul de a fi mai explicativă.

În câmpul foarte mare de date obţinute, dificultatea principală a acestei diagnoze este în primul rând de validare a itemilor de lucru. În acest scop, o importantă procedură de control este cea de efectuare a testului **❽T❽** de semnificaţie, aplicat pe eşantioane perechi, în cazul de faţă pe toate cele 50 de valori ale acestui *Chestionar* şi în toate cele 9 grupuri etnice experimentate de noi. Referitor la datele grupului de romi, la aceste teste de semnificaţie, toţi cei 50 de itemi ai instrumentului s-au plasat la cota de semnificaţie $\mathbf{p} < 0{,}05$. Acest rezultat satisfăcător (faţă de alte comunităţi unde cu acelaşi instrument au apărut şi itemi nesemnificativi, Gârlan, 2003), se interpretează în sensul că valorile acestei analize sunt *concludente,* cu siguranţa că ele vor fi semnificative pentru întreaga comunitate studiată.

Tabelul nr. 1
Indicii de intensitate a contactelor directe şi de distanţă socială între comunităţi etnice dobrogene, cu referite la romii dobrogeni, stabiliţi prin aplicarea variantei de *Chestionar Bogardus - 1995*

Comunităţi dobrogene	I Români	II Armeni	III Greci	IV Ital.	V Turci	VI Tătari	**VII Romi**	Ruşi Lipov	IX Ucr.
I Români	**24,46**	18,46	16,06	20,20	17,37	16,41	9,96	15,92	16,65
II Armeni	24,62	**24,82**	23,60	23,38	18,67	16,67	16.00	19,43	19,56
III. Greci	23,89	18,89	**24,11**	18,75	14,79	15,68	8,17	16,20	15,86
IV Italieni	23,83	17,20	19,60	**24,43**	16,10	14,93	8,60	14,86	15,86
V Turci	19,23	16,o5	16,61	17,20	**23,88**	22,35	11,85	15,31	15,28
VI Tătari	20,27	17,26	16,19	17,43	23,69	**24,53**	12,50	14,69	14,83
VII Romi	23,10	20,26	20,40	21,10	17,76	18,73	**24,50**	18,66	18,80
VIII Ruşi Lipoveni	23,36	20,04	20,72	20,86	18,38	19,94	10,06	**24,42**	22,14
IX Ucraineni	22,41	20,13	20,72	22,44	17,93	16,96	10,04	20,25	**24,86**

O altă problemă dificilă este cea de ordonare a rezultatelor într-un cadru sinoptic. Evident că pot exista diferite procedee, dar noi o recomandăm pe cea de faţă. Astfel, în prima etapă, din baza principală elaborată pe 9 grupuri etnice, se extrage o bază secundară pe 350 de cazuri, referitoare numai la datele comunităţii rome. Într-o a doua etapă, cu acelaşi soft se extrag datele de auto-evaluare ale grupului rom pe 30 cazuri. Iar în a treia etapă, tot cu acelaşi soft se extrag datele de retro-evaluare a romilor efectuate de cele 8 grupuri martor. Astfel, din aceste prelucrări succesive vor rezultă 3 tipuri de profiluri:

- un profil rom integrat rezultat din media aritmetică pe total cazuri, respectiv 350;
- un profil rom autoevaluat rezultat din media aritmetică pe 30 de cazuri;
- 8 profiluri rome retro-evaluate ale celor 8 grupuri etnice martor.

Toate aceste etape se pot realiza pe calculator, pe baza unor programe de prelucrare automată a datelor, pe medii aritmetice şi abaterile

standard, cu sublinierea că toate datele se vor ordona după itemii, respectiv valorile cuprinse în formularul *Chestionarului* aplicat.

După construcţia acestor profiluri pentru evidenţa deosebirilor valorice dintre dimensiunile dominate şi sub-dominate, urmează a altă mare etapă de ierarhizare pe coloane a valorilor auto şi retro-evaluate, de la mediile cele mai ridicate spre cele mai scăzute, pe care recomandăm a fi întocmite „manual", având ca reper de orientare datele *profilului rom integrat*. Ilustrativ, în tabelul nr. 2 oferim un extras cu primele 10 valori şi trăsături modele ale romilor, cu caracter dominant, din cadrul unor structuri ierarhice auto şi retro-evaluate, ordonate ierarhic şi în mod comparativ. Astfel, pe primele 10 locuri stabilite pe total număr de cazuri 350, profilul integrat de valori „modale" ale ţiganilor (romilor), respectiv fiecare cu media sa aritmetică, cuprinde pe primul loc tradiţionalismului (3,76), urmat de agresivitate (3,75) preţuirea propriei identităţi etnice (3,64) spiritul comercial (3,62) adaptabilitatea (3,29) optimismul (3,48) mândria (3,31) solidaritatea (3,16) individualismul (3,13) şi ambiţia (3,06). Dar după părerea noastră, pentru descrierea profilului final, în conformitate cu principiul dublei perspective, profilul integrat trebuie să intre într-o dezbatere de verificare cu celelalte profiluri retro-evaluate. De aceea, în tabelul nr. 3, oferim o comparaţie suplimentară dintre profilul integrat al romilor obţinut pe 350 cazuri şi profilul auto-evaluat obţinut pe 30 cazuri, din care se observă cum 6 din cele 10 valori sunt comune. Acest procent de 60 % valori şi trăsături comune, având în vedere complexitatea domeniului, indică după opinia noastră o bună cunoaştere a comunităţi.

Tabelul nr. 2
Structura ierarhică de trăsături etnice auto şi retro-evaluate
la romii (ţiganii) dobrogeni. Datele cuprind media aritmetică
şi abaterea standard pe 5 trepte de intensitate

Profiluri	Profil Romi integrat	Profil Romi auto-	Retro-evaluarea romilor (ţiganilor) din Dobrogea pe fiecare item de către grupurile etnice martor din zona de contact							
Trăsături etnice	cazuri 350	evaluat 30	Români 50	Arm. 30	Grec 30	Ital. 30	Tur. 50	Tăt. 50	Ruşi 50	Ucr. 30
1. Tradiţionalism	**3,76** **1,55**	4,97 0,19	4,00 1,54	3,63 1,75	3,43 1,74	3,67 1,69	3,16 1,58	3,52 1,67	4,00 1,26	3,77 1,33
2. Agresivitatea	**3,75** **1,55**	2,31 1,20	3,06 1,60	4,60 1,13	4,03 1,22	4,67 1,03	3,86 1,44	2,72 1,68	4,59 1,00	4,39 1,15
3. Preţuirea propriei identităţi etnice	**3,64** **1,66**	4,55 0,87	3,40 1,75	4,60 1,22	3,57 1,77	3,03 1,85	3,28 1,70	3,22 1,79	3,71 1,41	4,06 1,50
4. Spiritul comercial	**3,62** **1,56**	4,86 0,44	3,60 1,53	1,53 0,94	3,73 1,74	3,70 1,37	3,82 1,27	3,46 1,70	3,98 1,28	3,68 1,58
5. Adaptabilitate	**3,29** **1,63**	4,00 0,46	3,58 1,60	3,83 1,56	3,43 1,74	2,77 1,76	3,36 1,50	2,40 1,59	3,33 1,66	3,23 1,84
6. Optimismul	**3,48** **1,55**	4,52 0,57	3,40 1,59	4,17 1,42	3,03 1,65	3,07 1,41	3,60 1,60	2,44 1,62	3,65 1,30	4,00 1,32
7. Mândria	**3,31** **1,69**	4,83 0,66	3,82 1,65	3,60 1,71	2,43 1,70	2,27 1,41	2,78 1,57	2,68 1,85	3,73 1,47	3,84 1,24
8. Solidaritatea	**3,16** **1,76**	4,79 0,82	2,70 1,67	2,70 1,80	2,13 1,48	3,23 1,91	3,38 1,65	2,66 1,56	3,59 1,71	3,48 1,81
9. Individualism	**3,13** **1,56**	4,17 0,93	3,34 1,67	3,20 1,69	2,70 1,70	2,87 1,66	3,06 1,43	2,26 1,29	3,57 1,37	3,26 1,57
10. Ambiţia	**3,06** **1,62**	3,41 1,40	3,24 1,60	2,67 1,92	3,23 1,91	2,50 1,61	2,86 1,51	2,52 1,59	3,65 1,38	3,45 1,39

În aceste tabele se pot nota importante diferenţe de valorizare, întrucât există posibilitatea ca unele trăsături auto-evaluate să fie contestate, până la absenţa lor din profilul integrat. De exemplu în auto-evaluarea romilor *ataşamentul faţă de România* ocupă poziţia 2, foarte apreciată de romi, dar această dimensiune este absentă din primele 10 poziţii ale profilului integrat. La fel, *ospitalitatea* în auto-evaluarea romilor se află pe locul 10, la modala 4,45, dar care în profilul lor integrat ocupă o poziţie 44, foarte scăzută, cu o modală 2,01 corespunzătoare treptei de răspuns „nu sunt sigur". La fel *credinţa religioasă*, în auto-evaluarea romilor este în poziţia 6, dar această dimensiune este absentă din primele 1o locuri ale profilului integrat. Aceeaşi situaţie o avem şi în privinţa *dispoziţiei spre întrajutorare*, etc.

Tabelul nr. 3
Primele 10 poziţii de valori şi trăsături modale dominante stabilite în minoritatea **romilor (ţiganilor)**) pe baza *Chestionarului PPN-50*

Extras de valori şi trăsături din profilul integrat al romilor (ţiganilor)	Medii aritm.	Extras de valori şi trăsături din profilul auto-evaluat al romilor (ţiganilor)	Medii aritm.	Trăsături comune
1. Tradiţionalismul	**3,76**	1. Tradiţionalismul	4,97	X
2. Agresivitatea	**3,75**	2. Ataşamentul faţă de România	4,9o	-
3.Preţuirea propriei identităţi etnice	**3,64**	3. Spiritul comercial	4,86	X
4. Spiritul comercial	**3,62**	4. Mândria	4,83	X
5 Adaptabilitatea	**3,29**	5. Solidaritatea	4,79	X
6. Optimismul	**3,48**	6. Credinţa religioasă	4,66	-
7. Mândria	**3,31**	7. Preţuirea propriei identităţi etnice	4,55	X
8. Solidaritatea	**3,16**	8. Optimismul	4,52	X
9. Individualismul	**3,13**	9. Dispoziţia de întrajutorare	4,45	-
10 Ambiţia	**3,06**	10. Ospitalitatea	4,45	-

Mai severe sunt evaluările din profilul integrat al romilor, absente din cel auto-evaluat. De exemplu, *agresivitatea* aflată în poziţia 2 în profilul integrat, este plasată în auto-evaluările romilor, în cea mai slabă poziţie, respectiv 50. In privinţa *agresivităţii ţiganilor (romilor)*, notăm faptul că acest raport de dublă perspectivă a reprezentat dimensiunea cea mai contradictorie, complet atipică, faţă de toate datele acumulate. Din conceptul psihologic de largă variabilitate al agresivităţii, de la insultă şi delaţiune, până la ură şi răzbunare, în vocabularul anexat *Chestionarului*, noi am limitat prezentarea ei numai la o „manifestare verbală sau fizică violentă care împiedică convieţuirea normală cu celelalte comunităţi". Cu toată absenţa ei din valorile dominante, agresivitatea ţiganilor (romilor) a fost confirmată de 8 grupuri-martor de italieni (4,67), armeni (4,60), ruşi-lipoveni (4,59), ucraineni (4,39), greci (4,03) şi turci (3,86) în modale de manifestări cu intensitate ridicată. Pe când în sistemul auto-evaluat al ţiganilor (romilor) plasarea agresivităţii pe ultimul loc, considerat a fi de valoare minimă în comportamentul lor, exprimă şi faptul că elementele negative ale acestor manifestări, nu sunt conştientizate în raport cu alte neamuri. In legătură cu acest item, surprinzătoare au fost şi atitudinile grupului de români, care au apreciat agresivitatea ţiganilor (romilor) la cote medii de manifestare, echivalente alternativei de răspuns „în mică măsură", respectiv la o cotă de 3,06. La fel lotul tătar, a considerat această trăsătură a ţiganilor (romilor) la niveluri şi mai scăzute, chiar sub această

alternativă, la o medie de 2,72. Ceea ce înseamnă că agresivitatea acestei comunităţi este privită selectiv şi nu este deranjantă pentru toate neamurile. O altă dominantă aflată pe primul loc în ambele profiluri a fost *tradiţionalismul*. Dominanţa acestei valori la ţigani(romi) este întărită şi de faptul că oponentul ei din tabelul nostru - respectiv *modernismul,* a ocupat o poziţie 39 la mare distanţă faţă de ea. Aceasta reprezintă o confirmare a faptului că acţiunea de evaluare a fost bine înţeleasă şi s-a desfăşurat satisfăcător. Alături de aceste aspecte, trebuie notat caracterul complet diferit al sistemului de valori al romilor faţă de comunităţile martor din zona de contact. Din observaţii mai vechi, realizate de Iacob Luminiţa şi Teodorescu Stela (1987), Chelcea S. şi Moţescu Maria (1995) şi alţii, se ştia că raporturile dintre auto- şi retro-evaluări în mod constant nu sunt egale, dar în raport cu ţiganii (romii) aceste dezacorduri sunt excesive.

Privitor la *spiritul comercial,* comparativ cu media integrată de 3,62, acesta în auto-evaluarea romilor a fost considerat la cote maximale de 4,86. Iar această trăsătură a fost confirmată prin 5 grupuri martor, respectiv de ruşi-lipoveni (3,98) turci (3,82) greci (3,73) italieni (3,70) şi ucraineni (3,68). Suplimentar, remarcăm o contestaţie a spiritului comercial al romilor provenită din grupul armean, la o cotă de numai 1,53 cea mai mică din cadrul acestor retro-evaluări. Această subevaluare severă rezultată din atitudinile armenilor faţă de ţigani, se susţine şi cu o abatere standard subunitară (0,94), dovada unui grad mare de omogenitate în exprimarea ei. *Adaptabilitatea* este o altă dimensiune care la romi a apărut pe primele 5 poziţii. Acest item se referea la capacitatea unei comunităţi de a se adapta mai uşor la nou, la dificultăţile economiei de piaţă şi în general la situaţiile de tranziţie din România. Adaptabilitatea ţiganilor (romilor) s-a situat la o medie integrată de 3,29, faţă de care 5 grupuri etnice au prezentat cote supra-medii de apreciere, respectiv: armenii (3,83) românii (3,58) grecii (3,43) turcii (3,36) şi ruşii-lipoveni (3,33). Numai tătarii au contestat această capacitate a romilor la o treaptă mai scăzută de evaluare (2,40). Dar şi opiniile acestor grupuri martor asupra adaptabilităţii generale a romilor, sunt foarte eterogene întrucât toate abaterile standard din cadrul lor au fost supraunitare, la valori ridicate de eterogenitate. Variaţia lor a fost de la 1,50 în lotul turcilor, până la 1,84 în cel ucrainean. Ca urmare, adaptabilitatea romilor poate caracteriza numai o parte a acestei comunităţii, fără siguranţa de a fi o dimensiune majoră. *Ca urmare, într-un prim set de valori active ale romilor, vom cuprinde tradiţionalismul, o agresivitate ridicată în planul convieţuirii etnice, însoţite de solidaritate, mândrie, manifestări de*

preţuire a propriei identităţi, spirit comercial, optimism cu o adaptabilitate deosebită; în care notăm caracterul de unicat al acestor valori, inclusiv cu sublinierea agresivităţii în poziţia 2 din 50 posibile, întrucât o asemenea configuraţie de atitudini nu mai apare la nici o altă comunitate.

Al doilea set de valori sub-dominante se referă la cele puţin cunoscute, mai puţin active, sau chiar absente din manifestările respectivei comunităţi. Pentru diagnoza lor în cazul romilor din aceeaşi ierarhie a mediile aritmetice de cele mai ridicate, spre cele mai scăzute, atât pe coloana celor auto cât şi a celor retro-evaluate, am extras în tabelul nr. 4, ultimele 10 dimensiuni-valori. Remarcăm în cadrul său acelaşi grad satisfăcător de cunoaştere reciprocă între grupurile de cercetare, prin care din 10 dimensiuni de slabă intensitate, 6 sunt comune ceea ce reprezintă un procent de 60 %, identic cu cel al valorilor active. De notat că în *profilul etnic integrat*, toate dimensiunile-valori s-au plasat sub treapta a 2-a de răspuns, respectiv „nu sunt sigur", iar cele din profilul auto-evaluat al ţiganilor (romilor) au oscilat în jurul treptei a 3-a, respectiv „nu ştiu".

Astfel, în planul manifestărilor de slabă şi foarte slabă intensitate, valorile confirmate din profilul integrat şi acceptate în profilul auto-evaluat, au fost următoarele: o *slabă disciplină şi organizare (1,72), a simţului de răspundere (1,78), a hărniciei (1,72) şi a onoarei (1,94), o foarte scăzută capacitate de evitare a conflictelor (1,85) precum şi a manifestărilor de bunătate şi blândeţe (1,75), dar mai ales a lipsei de curăţenie şi igienă (1.55), ceea ce împreună reprezintă a doua mare direcţie de manifestare a specificului etnic al acestei minorităţi.*

Tabelul nr. 4
Ultimele 10 poziţii de valori şi trăsături modale dominante stabilite în minoritatea ţiganilor (romilor) pe baza *Chestionarului PPN-50*

Extras de valori şi trăsături din profilul integrat al romilor (ţiganilor)	Medii aritm.	Extras de valori şi trăsături din profilul auto-evaluat al romilor (ţiganilor)	Medii aritm.	Trăsături comune
41. Ospitalitatea	**2,01**	41. Simţul onoarei	3,24	X
42. Onestitatea	**1,97**	42. Capacitatea de evitare conflicte	3,24	X
43. Comunicativitatea cu sinceritate	**1,96**	43. Curăţenia şi higiena	3,21	X
44. Simţul onoarei	**1,94**	44. Simţul răspunderii	3,17	X
45. Capacitatea de evitare a conflictelor	**1,85**	45. Hămicia	3,00	X
46. Simţul răspunderii	**1,78**	46. Inteligenţa	2,83	-
47. Bunătatea şi blândeţea	**1,75**	47. Disciplina şi organizarea	2,76	X
48. Disciplina şi organizarea	**1,72**	48. Scepticismul	2,66	-
49. Hămicia	**1,72**	49. Spiritul critic	2,66	-
50.Curăţenia şi higiena	**1,55**	50. Receptivitatea la ideile altora	2,59	-

Evident că cercetarea de faţă prezintă numai o secţiune din situaţia acestei minorităţi – problemă în toată Europa. În prezentarea noastră acest mod de abordare este general valabil pentru studiul oricărei comunităţi istorice sau de emigranţi cu probleme sociale, politice de adaptare / integrare, din oricare alte spaţii geografice.

5. Concluzii

Deşi în etnicitate există un imens volum de studii, conceptul de interetnicitate s-a dovedit a fi mai dinamic, mai complex, cu mai multe valenţe aplicative.

Cu toate rezultatele pozitive în diagnoza şi prognoza unor fenomene sociale, sondajele cu studii pe comunităţi multietnice, cu peste 2000 – 3000 de cazuri, sunt costisitoare, de lungă durată, cu o manevrare dificilă a bazelor de date, în urma cărora rămân un mare volum de date nevalorificate.

Astăzi, dezvoltarea tehnicii de calcul, alături de posibilitatea codificării complexe a realităţilor sociale, în cadrul unui model experimental mai restrâns cu numai 350 de cazuri, permite obţinerea de

aceleaşi performanţe, dar cu reducerea masivă a costurilor, precum şi a timpului de cercetare, până la procente semnificative.

În cazul ţiganilor (romilor) s-au constat atitudini şi orientări valorice complet atipice comunităţilor conlocuitoare, pe baza cărora prin forţe proprii această comunitate nu au nici o şansă de civilizare. De aceea, toate măsurile, cu intervenţiile şi finanţările europene alocate lor sunt complet justificate.

References

Berry, W. John, Dasen, R. Pierre. (1974) *Culture and Cognition*, London: Ed. Methuen & Co. Ltd.

Chelcea, S., Moţescu, M. (1995) Identitatea naţională la studenţii români: autoimaginea şi heteroimaginile etnice, identificare naţională şi culturală, in *Revista de Psihologie* - Academia Romana nr. 3.

Gârlan, M. (2004) *Fundamentări metodologice în etnopsihologie*, Iaşi: Editura Lumen.

Gârlan, M. (2007) *Etnopsihologii minoritare în spaţiul dobrogean*, Iaşi: Editura Lumen.

Guilford, J. P. (1954) *Psihometric metods*, London: Mac Grow – Hill Book Company.

Gustaaf, W. V. Imhoff. (1968). *L'image de Suisse aux Etats Unis*, în Revue de psychologie des peuples, nr. 2

Hamady, Sania. (1965) Les arabes du Moyen Orient regardent la France, in *Revue de psychologie des peuples*, nr. 1

Heitmann, K. (1995) *Imaginea românilor în spaţiul lingvistic german* Bucureşti: Editura Univers.

Heitmann, K. (1998) *Oglinzi paralele. Studii de imagologie româno-germană*, Bucureşti: Editura Univers.

Holt, R., Brett, S. (1989) The Image of the Enemy, in *Journal of Social Issues*, nr. 45.

Iacob, M. L., Teodorescu, S. (1987) Etnoimaginea – obiect de studiu interdisciplinar, in *Revista de Psihologie* – Academia Romana, nr. 2.

Iacob, M. L. (2003) *Etnopsihologie şi Imagologie,* Iaşi: Editura Polirom.

Iluţ, P. (1983) Comunicarea terminologică în disciplinele socio-umane, emic şi etic, în *Studia Universitas Babes-Bolyai – Philosophia*, Cluj.

Ivanov, L. (2004) *Imaginea rusului şi a Rusiei în literatura română,* Bucureşti: Editura Cartier.

Jones, E. S. (1978) Integrating Etic and Emic Approaches in the Study of Intercultural Communication, in *Handbook of Intercultural Communication*, London: Sage Publications.

Karagiannis, A. (1977) Ethnopsychologie des peuplus scandinaves", ***in*** revista *Ethnopsychologie,* nr. 33.

Keegan, J. W. (1999) *International Marketing Management,* NewYork: Macmillian Press.

Lafon, P. B. (1967) Images laotienes, in *Revue de psychologie des peuples*, nr. 2.

Lange, A., Westin, C. (1981) *Ethic discrimination and social identity,* New York: Mc Graw-Hil Inc.

Miroglio, A. (1971) *La psychologie des peuples*, Paris: Presses Universitaires de France.Modelski, George. (1990) *Transnational Corporations and World Order,* New York: Houghton Miffin.

Morton, D. (1985) *Distributive justice: A social psychological perspective,* New Haven: Yale University Press

Morton, D., Eric, C. M. (2006) *Handbook of Conflict Resolution: Theory and Practice*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Neculau, A., Gilles, F. (Coord.) (1996) *Minoritari, marginali, excluşi,* Iaşi: Editura Polirom.

Oişteanu, A. (2001) *Imaginea evreului în cultura română. Studiu de imagologie în context est-central european*, Bucuresti: Editura Humanitas.

Osgood, C. (1962) *An Alternative to War or Surrender*, Illinois: University of Illinois Press.

Perez, J. A., Mughy, G. (1993) *Influences Sociales, La Theorie de l'elaboration du conflict*, Neuchatel, Paris: Delachaux Niesle.

Pike, L. K. (1967) *Language in Relation to a Unified Theory the Structure of Human Behavior*, New York: Humanities Inc.

Rabier, R. J. (1968) Prejuges francais et prejuges allemandes, in *Revue de psychologie des peuples*, nr. 2

Radu, I. şi alţii. (1994) *Psihologie socială,* Cluj-Napoca: Editura EXE.

Recomandările de la Lund, (1999) disponibil online la: http://www.osce.org/ro/hcnm/30336

Wsevolod, I., Tanuja, P.. (1997) Multiculturalism in North America and Europe: Comparative Perspectives on Interethnic Relations and Social Incorporation, Ottawa: Canadian Scholars Press.

Zavalloni, M. (1974) L'identite sociale subjective et l'etude du caractere national, în *Ethopsychologie,* Le Havre, nr. 2-3.

Date despre Autor

Turcii şi ucrainenii din România, cercetări de etnopsihologie, în volumul Procese şi contexte social - identitare la minorităţile din România, Albert Zsolt şi Peti Lehel (editori), Editura Institutului pentru Studiul Problemelor Minorităţilor Naţionale din România, Cluj Napoca, 2009

Diagnoze de specific naţional în comunitatea elenă din România, în volumul Intertnicitate în Europa Centrală şi de Est, Editura Complexului Muzeal Arad, 2002

Comunitatea turcă din România la sfârşit de secol XX , în volumul Identitate ·Alteritate ·Multiculturalitate, Editura Complexului Muzeul Arad, 2001

Diagnoze de specific naţional în cadrul comunităţii ucraineană din România, în volumul Modele de convieţuire în Europa Centrală, Editura Complexul Muzeal Arad, 2000

Valori, atitudini şi relaţii etnice la români, în Revista de Psihologie a Academiei Române, tom 45 nr. 3 –4 / 1999

Why do ECE Teachers Need To Be Mentored by ECE Administrators?

Ph.D. Peter KIRIAKIDIS[1] [2] [3]

Abstract:

Why do ECE teachers need to be mentored by ECE administrators? At the data site, the research problem was that students are not meeting the required standards of proficiency in state testing and schools are failing to make adequate yearly progress (AYP) as mandated by the No Child Left Behind of 2001. In an effort to comply with the NCLB Act (2001) mandates, the local school district supported ECE teachers through a mentoring program to address student achievement. School leaders at the data site needed research-based findings on the evaluation of the ECE mentoring program. A sample of n = 66 participants was purposefully selected and interviewed. The findings revealed that mentoring helps ECE teachers. Institutes of higher education, professional development providers, administrators' associations, school districts, and school leaders may benefit from having an awareness of how mentoring helps ECE teachers to improve their instructional practices. Effectiveness of teachers can be increased through opportunities for ongoing, systemic, and systematic mentoring; however, mentoring needs to be intentional, ongoing, and both systemic and systematic.

Keywords:

ECE Teachers, ECE Mentors, Professional Development, Mentoring, and K-12 Administrators

---

[1] Pd.D Peter KIRIAKIDIS - Founder and CEO of Higher Education Research and Consulting Company; has expertise in higher education educational leadership: (a) chairing comprehensive examinations and dissertation committees; (b) developing curriculum and academic programs; and (c) teaching graduate courses in research, educational leadership in higher education, educational and information technology, online technology, e-commerce, software development, and information systems. Peter is a reviewer of academic journals. He has presented a plethora of research studies nationally and internationally. Email: KiriakidisPeter@yahoo.com

[2] Research Paper Pertains to the Institute of Higher Education

[3] First published in Revista Romaneasca pentru Educaţie Multidimensională / Romanian Journal for Multidimensional Education, Aprilie 2011, No. 6, www.revistaromaneasca.ro

Introduction

The data site is a public school district located in the eastern United States of America. The school district increased ECE teacher collaboration and professional learning in order to improve teachers' instructional practices and student academic achievement. Research studies have explored teaching practices and student academic achievement; however, no scholars at the data site have conducted research to examine why ECE teachers need to be mentored by ECE administrators.

Statement of the Problem

At the data site, the research problem remains that students are not meeting the required standards of proficiency in state testing and schools are failing to make adequate yearly progress (AYP) as mandated by the No Child Left Behind (NCLB, 2001). In an effort to comply with the NCLB Act (2001) mandates, the local school district must provide students with an equal opportunity for a quality education. An even more pressing issue is the need to support ECE teachers to address student achievement. School leaders at the data site needed research-based findings on the evaluation of the ECE mentoring program.

Nature of the Study

This qualitative study sought to evaluate the ECE mentoring program through a case study. Data were collected through interviews with the participants who were two ECE mentors and 66 ECE teachers.

Research Question

The research question that guided this study was: Why do ECE teachers need to be mentored ECE administrators?

Purpose of the Study

The purpose of this qualitative case study was to evaluate the ECE mentoring program, which was implemented in order to prepare ECE teachers to assist students in raising the level of academic proficiency. The vision of the school district emphasizes teaching practices with the main focus being on lifting the academic achievement to a level that demonstrates a narrowing of the academic achievement gap of all schools within the school district.

Conceptual Framework

This qualitative case study was grounded in the educational theory of John Dewey (1916) and in Vygotsky's learning theory (1978), which states that when teachers are engaged in activities within a supportive learning environment and when they are receiving appropriate guidance, then learning could occur. Thus, by applying the multiplicity of these learning theories, ECE mentors are able to help ECE teachers improve learning.

Definition of Terms

ECE Mentors: ECE mentors are master ECE teachers who provide ECE teachers with meaningful feedback on instructional practices and support with the ECE program.

Instructional practices: Instructional practices refer to changes in classroom organization with regards to sharing expertise, ideas, and opinions in order to maximize student learning.

Assumptions, Limitations, Scope, and Delimitations

This case study was limited to the participants. Each participant was an employee of the school district at the time of the study. Because participants were selected from predetermined criteria, they were considered suitable participants for this study. The predetermined criteria for each participant were: (a) ECE teaching or ECE administration; (b) ECE certified, and (c) agreed to participate in the study. The study was limited to the participants from all schools within one school district, which does not allow for the generalization of the findings to all ECE teachers and administrators. The study was bounded by all schools available for inclusion in this study within one school district.

The participants were considered representative of the total population of ECE teachers and mentors at the data site. Participants' responses to the interview questions were assumed to accurately represent their true perceptions, attitudes, ideas, and feelings.

The participants were made aware of the confidentiality of the data collected. Participants were advised of their confidentiality rights and were assured that real names would not appear in any forum. The researcher informed the participants that no risks would occur from being a participant in the study.

In order to aid in controlling investigative bias, the researcher reviewed all transcriptions with experts in the fields of the ECE program. Member checking was applied to minimize investigative bias. Responses that were interpreted by the researcher were presented to the participants holding positions of responsibility for review and analysis. This process ensured that the responses interpreted were indeed the participant's true feelings, expressions, thoughts, and ideas.

Significance of the Study

This study was one of the first to evaluate the aforementioned ECE program at the data site. The findings should provide valuable insight about the significance of the facilitation of a mentoring ECE program. The professional application of this qualitative case study may be of interest to researchers, educators, and administrators.

The findings of this qualitative study may assist school and district administrators, ECE teachers, and board members to make district-wide wise decisions relative to ECE programs and their impact on raising the level of academic proficiency of students as measured by district and state assessments. The findings of this study may assist district administrators with the allocation of human and capital resources on programs that make significant contributions to student achievement.

Literature Review

Learning is an individualized process and rarely is there a *one-size-fits-all* concept. Research has also indicated that students and educators have different techniques with the way they learn (Diaz, & Cartnal, 1999; Knight, 2010; Shin, 2009).

Students who struggle academically have difficulty catching up with good readers (Rapp, van den Broek, McMaster, Kendeou, & Espin, 2007; Rasinski & Padak, 2000; Stein et al., 2008; Strickland et al., 2002) and are unable to graduate from high school, enter college, or find jobs that support them (Lenters, 2006). However, teachers continue to use the one-size-fits-all instructional approach (Allington, 2002; Gaskins, 2005).

Since the inception of the NCLB Act (2002), teachers, administrators, and school districts have been concerned with identifying the best practices to narrow the academic achievement gap. Students with academic difficulties are less likely to achieve in every area of the curriculum (Dryer, Ehri, Flugman, & Gross, 2007; Lo, Wang, & Haskell,

2009). Effective teachers understand the developmental changes of learners (Ippolito, Steele, & Samson, 2008; Lacina & Watson, 2008; Wallace et al., 2007). Hansen (2009) posited that school programs are successful in helping students school administrators, teachers, parents, and community members support these programs enthusiastically.

Effective teachers: (a) use strategies to identify the needs of students and to create effective programs for students (Kame'enui et al., 2006); (b) support educational programs (Strickland et al., 2002); (c) use professional development knowledge to provide high quality instruction (Duffy, 2003); and (d) are highly skilled in understanding of good teaching and instructional strategies (Gambrell et al., 2007). Teachers' decisions affect students (Brownell & Pajares, 1996; Graham & Pajares, 1997). Teachers need to use evidence-based practices to guide their decisions in the creation of instruction (Allington, 2005; Torgesen, et al., 2007). Instructional practices should include a plethora of strategies that support students (Access Center, 2004). Exemplary instruction should result in proficient outcomes for all learners (Croninger & Valli, 2009).

Mentoring helps teachers to develop positive behaviors and attitudes toward teaching. Through professional development, teachers can identify the specific skills needed to teach. Effective instruction requires specific professional development that targets the skill and knowledge related to specific teaching and learning objectives (Strickland, Kamil, Walberg, & Manning, 2003). Mentoring can be aligned with the needs of the students and may take place through informal and formal means. Informal methods include after-school seminars, teachers' meetings to share ideas, professional journals and books (Van Horn, 2003). Formal methods include pre-service courses, internships in graduate schools of education, and literacy coaches (Theriot & Tice, 2009). Teachers receive support in learning (Ganser, 2000) how to improve student achievement through mentoring to respond to current mandates of NCLB through mentoring, which is about teacher learning (Fitzharris, Jones, & Crawford, 2008; Gasner, 2000). Teachers who engage in professional development do so with the learning needs of their students in mind (Lambert, 2002).

Mentoring programs are beneficial to teachers (Burns & Stechuk, 2003). Teachers who participate in ongoing professional development become able to integrate and manage all the components of instruction

(Duffy, 2003). Effective mentoring programs help teachers to become confident learners of instructional practices (Morrow, 2003).

There is a strong relationship between teaching practices and participation in professional development (Smith, Hofer, Gillespie, Soloman, & Rowe, 2003). Motivation is intrinsic and internal (Thompkins, 2003) and extrinsic (Baker, 2003). Teachers need to understand the importance of providing an environment in which students choose to be motivated (Hall, 2006; Lacina & Watson, 2008).

Teachers in schools with high achieving test scores are using a variety of research-based teaching strategies (Klecker & Pollock, 2006). Lifelong learning imposes training (Hyslop-Margison & Sears, 2006) because learning is continuous.

Research-based strategies and differentiated instruction should be provided to teachers, when teachers are engaged in mentoring then learning can occur (Kearsley, 1994; Vygotsky, 1978). Teachers need research-based instructional practices (Ferrero, 2005). The practices of teachers may successfully engage students (Ancess & Wichterle, 2002; Cline & Nocochea, 2006; Kannapel & Clements, 2006; Kariuki & Wilson, 2002).

Co-teaching refers to educators working together with equal standing (Bouck, 2007a; Gordon, 2006; Murawski & Dieker, 2008; Rea et al., 2002). Teachers must be willing to compensate for weaknesses by working together (Murawski & Dieker, 2008).

Professional learning communities (PLC) encourage collective learning and application of that learning (Hord, 2004). Educators who operate within a culture of continuous learning question, investigate, and seek solutions for school improvement and increased student achievement (Fullan, 2006) and for learning from each other to improve teaching and learning (Kose, 2009). Teachers assume responsibility for their students and their own learning (Rooney, 2007). Teachers of professional learning communities solve their most complex problems by tapping internal expertise (Hirsh & Killion, 2009) and develop and implement more effective instructional practices (Jacobson, 2010). Teachers should work together (Chenoweth, 2009). Job embedded professional learning can improve teacher practice and student achievement (Darling-Hammond & Richardson, 2009). Professional learning communities can offer teachers ongoing opportunities to learn together, apply learning to the classroom, and reflect on what works and

why (Chappuis, Chappuis, & Stiggins, 2009). Teachers can learn from their peers (Wallis, 2008). Effective professional development must be results driven, standards based, and job-embedded (Greene, 2003) in teachers' daily work to improve student learning (Kelleher, 2003). Successful schools take professional development seriously (Danielson, 2002). Professional knowledge should be coupled with application of skills combined with reflection-on-action and enabled by critical feedback (Wassermann, 2009).

Teachers who reflected on their instructional practice become better at their instructional practices (Stockero, 2008). Teachers trained by constructivist teachers have a more positive effect on student achievement (Alsup, 2004). Peer coaching is a professional development program for teacher growth (Zwart et al., 2007). Jordan, Ory, and Sher (2005) asserted that coaching is the bridge between theory and practice of the peer coach researching a problem and translating the research to useful practice for teachers. Hjalmarson (2008) explained that a teacher is the most important person in implementation of curriculum and understanding of students.

There is a relationship between high student achievement and mentoring programs (Lewis, 2008). Mentoring helps teachers to change their instructional practices (Reeves, 2007) and to solve problems by helping teachers listen to their own thoughts, reflections, and instincts (Garbriel, 2005). More training in instructional practices helps teachers to provide better instruction (Harris & Dwyer, 2008).

Research Design

A qualitative case study was chosen because this study was based upon the participants' feelings.

A qualitative design is most effective for inquiries involving human life (Miller & Crabtree, 1992). Case studies of several individuals are effective (Creswell, 1998). A scope of particularity and complexity was embedded in this qualitative design (Stake, 1995), which allows the researcher latitude to investigate social trend inquiries using methods that are interactive and humanistic (Creswell, 2003). Case studies are the method of choice when the researcher is interested in understanding a person or program, particularly when there is interest in learning the particularity and complexity of the case or cases (Stake, 1995). An in depth analysis of the case study promotes the understanding of each

case's important particulars. For the purpose of this case study, each participant is classified as a case. The researcher's main objective was placed on investigating and exploration (Hamel, 1993). This qualitative design was examined by inductive logic, reasoning from specific to general terms (Hamel, 1993).

This study took place over a period of over four months and involved an in-depth data collection process and analysis. This qualitative research design afforded the researcher the opportunity to interview participants in order to obtain a deeper inquiry per individual.

The researcher's relationship to the participants was that of just a researcher and not a figure of authority. In order to minimize potential bias and coercion, a research assistant not affiliated with the involved local school district who had never participated on program evaluations assisted the researcher. To aid in controlling investigative bias, the researcher had the research assistant review all transcriptions. Member checking was applied to minimize investigative bias. During the qualitative phase of data collection, the researcher was actively involved in the interview and surveys process, collecting, organizing, and analyzing all data generated.

The unique design of a qualitative study includes extensive time spent with participants and narrative data outcomes added to the value of this study. In order to ensure validity, the researcher employed strategies to check the accuracy of these findings. Validating the accuracy of findings requires that the researcher and the participants agree on the credibility and authenticity of the methods as well as the outcomes involved in the study (Creswell, 1998).

The researcher acted as the primary instrument in the data collection process (Merriam, 2002).The qualitative data were used to generate rich and descriptive information needed to answer the research questions (Merriam, 2002). The researcher chose this design as it exemplifies the characteristics of qualitative research by focusing on understanding how the study participants create meaning of the aforementioned mentoring programs. In this study, the researcher was interested in understanding the essence of the phenomena of the mentoring program at the data site by examining the perspectives of the participants.

The researcher developed the interview process to collect meaningful data from the perspective of the participants about the study's

aforementioned qualitative research questions. The researcher collected data using interviewing techniques in attempts to answer the research questions, and to focus on understanding the world from the perspective of the participants. The researcher was the primary data collection tool. The focus of the researcher was to maintain a strong study. Thus, the researcher developed all interview questions based on the current literature review in order to ask questions that generate quality data to enable the triangulation process that may promote the most accurate representation of the research findings.

Researcher's Role And Instrumentation

As a qualitative study, the researcher did not put his own perceptions, understandings, and prejudices of phenomena into this study and focused on how the participants experienced the phenomena (i.e., ECE mentoring program). The researcher provided each participant with information about the data collection process and to help the participants understand any potential conflicts and/or biases.

In this qualitative case study, direct sources of information included interviews with the participants. The interview data for each participant were triangulated as part of the within-case analyses. The open-ended interviews were conducted by the researcher to seek insight about the aforementioned issues. An expert panel of experienced program evaluators reviewed the researcher-generated interview protocols. The members of the expert panel ensured that the content of the questions posed to the participants were appropriate, relevant, and not leading in any manner. The members of the expert panel reviewed and assessed the interview protocols and suggested revisions that were adopted into the protocols.

Validating the accuracy of findings requires that the researcher and the participants agree as to the credibility and authenticity of the methods as well as the outcomes involved in the study. The unique design of a case study includes extensive time spent in the field with participants and narrative data outcomes, which all add to the value of a study. To ensure validity for this research study, the researcher employed strategies to check the accuracy of these findings through the process of member checking.

Interview Protocols

The direct source of information was in-depth open-ended interviews with the participants. The interviews were conducted during a ten-week time span in the spring of 2010. The researcher conducted the interviews. The total time of interviews was over 50 hours. The researcher followed the interview protocols created by the researcher.

Data Collection Procedures

The researcher took notes during the interviews. Member-checking helped the researcher ensure that the information reported from each participant had been recorded correctly. This qualitative research design was based on the desire to understand the meaning of the phenomenon of the ECE mentoring program from the perspectives of the participants. The sample size consisted of the participants about the phenomenon being studied. The participants made a worthwhile contribution to the study. This type of sampling was used based on criterion-based purposeful sample that best represented the objectives of the research study where the participants provided qualitative data. Verbatim written transcripts were produced for data analysis purposes.

Data Analysis

Data from the interviews were used to answer the research questions that guided this study. After transcribing the interviews, typing up notes, and reviewing the survey responses, within-case analyses were conducted by the researcher for each case.

During the reviewing of the transcripts, the researcher thoroughly examined the participant's responses. The participants' interview responses provided information on how deeply connected the relationship was between the perceptions of the participants and the effectiveness of the program evaluation. The next phase of the analysis process was the coding of the data. During the data analysis process of this qualitative case study several thoughts and ideas can be common to the participants during the reading and deciphering of the interview transcript survey responses. For triangulation purposes, the responses were cross-checked. The triangulation process involved making sense of the multiple sources of data to provide common themes (Lincoln & Guba, 1985).

The participants' ideas, thoughts, attitudes and feeling may be strongly represented through triangulation using qualitative data. The

researcher cross-checked the sources of data during the triangulation process. Once the data were thoroughly organized and examined, themes were identified that represent an underlying concept. The researcher deciphered each interview transcript to identify categories and themes necessary were included in the final document.

The researcher examined the themes that emerged across all cases and conducted a thematic analysis. A commonality among the participants' responses was found. The analysis process revealed the participants' views on the themes that were identified. Interview data analysis enabled a more thorough examination of the participant's feelings on the programs under evaluation. The researcher transcribed the interviews verbatim. The comparison of data across the participants allowed themes to emerge and provide the researcher with a broader and deeper perspective on the phenomena.

Evidence of Quality

The trustworthiness component was used to endorse the credibility of this study (Lincoln & Guba, 1985). Addressing researcher bias in a qualitative study was important (Creswell, 1998). Qualitative researchers use at least two sources of trustworthiness in any given study (Creswell). A process was followed to ensure that the responses that were recorded were indeed the participants' true feelings, expressions, thoughts and ideas (Creswell, 2003) (i.e., member-checking).

Presentation of the Cases

The researcher examined the data thoroughly on an individual basis. ECE respondents asserted that "in-house" mentoring opportunities help teachers to effectively implement the curriculum.

Teachers can receive help from mentors with regards to the assessing of the children. Teachers who receive mentoring on *a regular basis* improve their instructional strategies. During mentoring, mentors share expertise about teaching and learning strategies needed to help the children learn new concepts. During mentoring, teachers receive *feedback* from the mentors through classroom observations, meetings, and co-teaching.

Mentoring at the school level helps teachers strengthen their teaching skills. Mentoring is about *professional growth*. Mentoring should be ongoing, job-embedded, results driven, standard-based, and deeply connected to teaching and learning. Mentors can help new teachers

through interactions, classroom observations, and meetings. Mentoring can be effective even for experienced teachers. Mentoring is not following the curriculum but about improving teaching and learning.

The participants reported that they had *positive experiences with mentoring, which they called peer coaching*. Specifically, mentoring helps teachers identify different techniques to incorporate into their lessons. The participants reported that mentoring *had an effect on their instructional practices*. Exchanging ideas with peers is a valuable tool for teachers because teachers can present to other teachers different, efficient, effective, and more interesting methods of teaching. Mentoring allows teachers to experience the teaching styles of other teachers.

The participants reported that mentoring *had an effect on their classroom environment* because mentoring helped teachers to bring change to their classrooms. Mentoring is a good way to support *each other* and to improve *areas of weaknesses*. The participants asserted that mentors identify appropriate pedagogies to enhance mentees' learning and professional development by listening and suggesting both teaching methods and workshops and providing feedback.

Theme

A theme emerged during the interviews. The theme revealed the participants' attitudes and feelings toward the ECE mentoring.

Theme: Teachers' Need More Mentoring

ECE teachers believe in mentoring. Teachers reported that mentoring helps them maintain student interest and engagement. Other teachers reported that mentoring helps them to improve teaching practices and student achievement. Teachers emphasized that mentoring should be implemented by experienced, caring, and dedicated administrators. All teachers responded that mentoring has positive effects on teachers' teaching practices because they identify their strengths and weaknesses through mentoring. Peer mentoring is helpful for teachers because they grow professionally and their teaching practices are improving.

Discussion

The findings of this study are in line with the scholars who asserted that teachers need to be supported to identify appropriate

pedagogies. A change process is necessary for teachers to improve their instructional practices (Gilbertson et al., 2007; Ho, 2000; Latz et al., 2009; Lynch et al., 2007; McMillian, 2007; Miller & Glover, 2007; Morin, 2001; Murray et al., 2009; Sadler & Sugai, 2009; Wagner, 2001). The findings of this study also in line with the scholars who asserted that teachers' decisions affect student outcomes and classroom environments (Allington, 2002; Brownell & Pajares, 1996; Cummins, 2007; Graham & Pajares, 1997; Patterson & Manning, 2008; Taylor, Anderson, Au, & Raphael, 2000; Valencia & Buly, 2006). Effective teachers differentiate instruction to meet the needs of students (Allington, 2006; Croninger & Valli, 2009; Levy, 2008; Muhtaris, 2008; Strickland, et al., 2002; Torgesen, 2004).

The findings of this study also in line with the scholars who asserted that staff development is results-driven, content-focused, research-based, aligned to standards and assessments, defined by student needs, intensive, sustained, collaborative, and job-embedded (American Educational Research Association, 2005; Birman et al., 2000; Darling-Hammond, 2005; Darling-Hammond & Richardson, 2009: Diaz-Maggioli, 2004; Elmore, 2002; Fullan, 2007; Greene, 2003; Hargreaves, 2007; Hirsh, 2000; Hirsh & Killion, 2009; Institute of Education Sciences, 2007; Kelleher, 2003; Mitzell, 2007; Reeves, 2010; Richardson, 2007; Sparks 2000; Tomlinson, 2005; Viadero, 2007; Wassermann, 2009; Western Regional Educational Laboratory, 2000b; Zepeda, 2008). Mentoring has the potential to encourage teachers to learn and apply new theories and practices and to diagnose and plan instruction to increase student learning through inquiry, action research, reflection, collaboration, and mentoring (Crowther, 1998; Darling-Hammond, 2005/2006; Diaz-Maggioli, 2004; Fullan, 2007; Hirsh, 2004; Holler et al., 2007; Joyce & Showers, 2002a; Laitsch, 2003, 2004; Lowden, 2005; Richardson, 2007; Sever & Bowgren, 2007; Waters et al., 2003).

The findings of this study also in line with the scholars who asserted that confidence in instructional practice may lead to higher student achievement scores (Alsup, 2004; Clarke, 2006; Cossentino, 2004; Frykholm & Glasson, 2005; Klinger, 2004; McMillian, 2007; Stockero, 2008; Zwart, et al., 2007). The findings of this study also in line with the scholars who asserted that mentoring/coaching is related to high student achievement (Harris & Dwyer, 2008; Lewis, 2008; Reeves, 2007; Schelfhout et al., 2004; Whitmore, 2005).

Summary

Mentors should provide mentee teachers with meaningful feedback on instructional practices. By utilizing the skills and knowledge of mentors, teachers can provide support to students to increase their proficiency levels and be ready for entrance to K-1 curricula. Effective interactions between mentors and mentee teachers are necessary to help teachers improve their instructional practices. This study shed further light on the importance of providing assistance to teachers through mentoring opportunities.

The findings indicate that ECE teachers need additional support and professional development through mentoring. Therefore, future studies might formulate more research questions about specific types of professional development opportunities. Teachers indicated the need for support through mentoring in the areas of instructional strategies, sharing of lesson plans, student assessment, collaboration with district stakeholders, and community involvement.

The findings of this study have made positive contributions to the field of research on the importance of providing support to teachers and administrators. The findings of this study are in line with the findings of other scholars with regards to mentoring and professional development. Mentoring programs should focus on increasing the awareness of the necessity of additional mentoring programs that focus on improving instructional practices.

References

Alsup, J. (2004) A comparison of Constructivist and Traditional Instruction in Mathematics. *Educational Research Quarterly*, *28*, 3-17;

American Educational Research Association. (2005) *Teaching teachers: Professional development to improve student achievement. Research Points*, *3*(1), 1-4;

Blankstein, A. M. (2004) *Failure is not an option*. Thousand Oaks, CA: Corwin and The HOPE Foundation;

Bodovski, K., Farkas, G. (2007) Mathematics Growth in Early Elementary School: The Roles of Beginning Knowledge, Student Engagement, and Instruction. *The Elementary School Journal, 108*, 115-130;

Brooks-Young, S. (2006) Staff development on a shoestring. *Technology and Learning, 26*(8), 40;

Carmona, C., Buunk, A. P., Peiro, J. M., Rodriguez, E., Bravo, M. J. (2006) Do social comparison and coping styles play a role in the development of burnout? Cross-sectional and longitudinal findings. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 79*(1), 85-99;

Creswell, J. W. (1998) Qualitative inquiry and research design choosing among five traditions. *Thousand Oaks*, CA: Sage;

Creswell, J. W. (2003) *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage;

Darling-Hammond, L. (2005) Teaching as a profession: Lessons in teacher preparation and professional development. *Phi Delta Kappan, 87*(3), 237-240;

Darling-Hammond, L. (2006) Constructing 21st century teacher education. *Journal of Teacher Education, 57*(3), 300-316;

Darling-Hammond, L. (2008) How they do it abroad. *Time, 171*(8), 34;

Darling-Hammond, L., Richardson, N. (2009) Teacher learning: What matters? *Educational Leadership, 66*(5), 46-53;

Diaz-Maggioli, G. (2004) *Teacher-centered professional development.* Alexandria: VA: Association for Supervision and Curriculum Development;

Ediger, M. (2008) Modern School Mathematics. *College Student Journal, 42*, 987-989;

Fullan, M. (2007) Change in terms for teacher learning. *Journal of Staff Development, 23*(3), 35-36;

Gerretson, H., Bosnick, J., Schofield, K. (2008) A Case for Content Specialists as the Elementary Classroom Teacher. *The Teacher Educator, 43*, 302-314;

Gilbertson, D., Witt, J.C., Singletary, L. L.,VanDerHeyden, A. (2007) Supporting teacher use of interventions: effects of response dependent performance feedback on teacher implementation of a math intervention. *Journal of Behavioral Education, 16*, 311-326;

Guskey, T. R., Yoon, K. S. (2009) What works in professional development? *Phi Delta Kappan, 90*(7), 495-500;

Hanson, A. M. (2007) No child left behind: High-stakes testing and teacher burnout in urban elementary schools. *Dissertation Abstracts International, 69*(09). (UMI No. 3235056);

Hill, H. C. (2009) Fixing teacher professional development. *Phi Delta Kappan, 90*(7), 470-476;

Hirsh, S., Killion, J. (2009) When educators learn, students learn: 8 principles of professional learning. *Phi Delta Kappan, 90*(7), 464-469;

Killion, J. (2008) *Assessing impact: Evaluating staff development*. Thousand Oak, CA: Corwin;

Lewis, A. C. (2008) Doing More with Less. *Phi Delta Kappan*. April, 547-548;

McMillian, W. J. (2007)"Then you get a teacher" - Guidelines for excellence in teaching. *Medical Teacher. 29*, 209-218;

Merriam, S. B. (2009) Qualitative research: A guide to design and implementation. San Francisco, CA: Jossey-Bass;

Mizell, H. (2007) Narrow the focus, expand the possibilities. *Journal of Staff Development, 28*(3), 18-22;

Murray, S., Ma, X., Mazur, J. (2009) Effects of Peer Coaching on Teachers' Collaborative Interactions and Students' Mathematics Achievement. *The Journal of Educational Research, 102*, 203-212;

National Staff Development Council. (2008) *Learning communities*. Retrieved February 19, 2009, from
http://www.nsdc.org/standards/learningcommunities.cfm;
Peine, J. (2008) The educator's professional growth plan: A process for developing staff and improving instruction. *Thousand Oaks*, CA: Corwin;
Reeves, D. B. (2007) Coaching Myths and Realities. *Association for Supervision and Curriculum Development*. 89-90;
Rourke, J. R. (2007) High priority: Teachers' opportunities to learn. *Principal Leadership, 8*(3), 50-54;
Rowell, S. (2007) Getting to impact: Using the evaluation standard to measure results. *Journal of Staff Development, 28*(2), 57-58;
Sever, K., Bowgren, L. (2007) Shaping the workday. *Journal of Staff Development, 28*(2), 20-23;
Supovitz, J. A., Christman, J. B. (2005) Small learning communities that actually learn: Lessons for school leaders. *Phi Delta Kappan, 86*(9), 649-651;
Tienken, C. H., Stonaker, L. (2007) When every day is professional development day. *Journal of Staff Development, 28*(2), 24-29;
Viadero, D. (2007) New thinking on staff development. *Teacher Magazine, 1*(1), 15-17;
Wallis, C. (2008) How to make great teachers. *Time, 171*(8), 28-34;
Zambo, R., Zambo, D. (2008) The Impact of Professional Development in Mathematics on Teachers' Individual and Collective Efficacy: The Stigma of Underperforming. *Teacher Education Quarterly, 35,* 159-168;
Zepeda, S. J. (2008) *Professional Development—What works*. Larchmont, NY: Eye on Education.

Emotions Properties and Their Reflection Across Personality

[Însuşirile Emoţiilor şi Reflectarea lor în Ansamblul Personalităţii]

Researcher Ph.D. Marinela RUSU[1]

Abstract:

We show in this paper that emotions not only represent short-term and intense experiences that influence behavior. Emotions, in their simplicity, reverberate throughout our personality. The simplicity of emotions does not conflict with their subtlety. They tend to captivate our minds and we escape into their world, including here the will. Emotions commits and consequently, will inherit the errors and weaknesses of our thinking and desires.

The culture and the social life, through its models, enable and shape certain types of emotions through its expectations, such as: love, honor, justice. The social and cultural forces will allow some emotions while others will be strangled and thus prefigure what people are able to make out of their emotional lives. Emotional traits are part of the overall of character traits and help define the personality as a whole. Among them we include: emotional depth, ambivalence and narcissism. Understanding the aspects of emotional integrity will help us better understand the human nature.

Keywords:

depth of emotion, emotional integrity, anatomy of emotion, emotion regulation, adequacy.

[1] Researcher Ph.D. Marinela RUSU, Romanian Academy, Iasi branch, "Gheorghe Zane" Institute of Economic and Social Research, Email Address: marinela1808@yahoo.com

Introducere

Emoţiile nu reprezintă doar trăiri intense, de scurtă durată, care influenţează comportamentul. În simplitatea lor, emoţiile reverbereză în întreaga noastră personalitate. Simplitatea emoţiilor nu contravine subtilităţii lor. Ele tind să ne captiveze mintea şi să ne sustragă în lumea lor, incluzând aici şi voinţa. Emoţiile angajează şi implicit, vor moşteni erorile şi vulnerabilităţile gândirii şi dorinţelor noastre.

Domeniul cultural, prin modelele sale de viaţă socială, permite şi modelează anumite tipuri de emoţii, prin expectaţiile sale, cum ar fi de exemplu, cazul iubirii, onoarei şi dreptăţii. Societatea va favoriza unele emoţii iar pe altele le va sugruma, prefigurând viaţa emoţională a indivizilor. Însuşirile emoţiilor fac parte din ansamblul trăsăturilor de caracter şi contribuie la definirea personalităţii, în ansamblul ei. Între acestea, amintim: profunzimea, ambivalenţa şi narcisismul emoţiilor. Cunoaşterea aspectelor privind integritatea emoţiilor ne va ajuta la o mai bună înţelegere a caracterului uman**.**

Însuşirile emoţiilor

Patosul, graţia, inesteticul, măreţia, ridicolul, ameninţarea, împodobesc sau desfigurează de multe ori lumea noastră. Ele se reflectă, de asemenea, în cadrul personalităţii noastre sub forma emoţiilor. Prin mijlocirea lor, acest mănunchi de însuşiri este condus spre o anume finalizare. Notaţi, oricum, că ele nu sunt în sine, emoţii. Emoţiile sunt cele care ne atenţionează asupra importanţei acestor calităţi şi a situaţiilor de care depind (a accepta, de exemplu, umilinţa, revolta sau plăcerea unui anume moment din viaţă). Din păcate, nu există o garanţie a cât de bine se va realiza aceasta (pentru că, aşa cum se spune, ”nu tot ce străluceşte este aur”: oamenii pot aprecia glume proaste ca fiind foarte nostime!). Şi totuşi, dacă emoţiile nu sunt bine constituite, valorile la care fac referire rămân travestite, lăsându-ne cu o versiune superficială a ceea ce ar putea să însemne o viaţă valoroasă.

David Pugmire (2005) compara **capacitatea emoţională individuală** cu un clopot. Acesta va răsuna, spune el, atunci când va fi lovit. Poate fi lovit la perioade variate de timp şi într-un mod atent sau nu. Poate răsuna spre exterior şi poate avea un sunet autentic; vibraţia sa poate avea claritate, profunzime, rezonanţă şi poate fi în armonie cu alte

clopote (sau nu). În cele din urmă, modalităţile în care poate suna un clopot depind de propria sa sonoritate, de cât de bine este făcut, dacă are fisuri, dacă este bine armonizat cu alte clopote care există şi răsună alături de el. Ştim deja, că emoţiile noastre pot avea vibraţii similare cu emoţiile altora.

Ce înseamnă deci, pentru o emoţie, a fi bine constituită? Ce distinge emoţiile pozitive de emoţiile doar "bune"? Poate fi făcută o astfel de distincţie? Răspunsul la aceste întrebări, va fi mai clar dacă vom înţelege că o emoţie, aşa cum apare ea, depinde de faptul de a fi responsabilă şi responsivă în acelaşi timp, la o situaţie dată. Emoţiile bine constituite par să depindă de capacitatea noastră de a ne simţi într-adevăr mişcaţi de evenimente. Pentru a avea o reverberaţie, emoţiile trebuie să fie capabile de autenticitate şi profunzime dar trebuie să posede şi alte genuri de integritate. Toate acestea, fac trimitere directă la anumite virtuţi ale minţii, cum sunt încrederea, cumpătarea şi chiar curajul, care sunt mult mai familiare nivelului acţiunii.

2. Adecvarea şi încrederea în emoţii

Discuţia despre "adecvarea" emoţiilor sau depre faptul de a fi "bine constituite", poate deveni un adevărat puzzle, când ne referim la emoţii. Ne-am obişnuit să tratăm emoţiile ca pe o instanţă a adecvării cu lumea exterioară. Emoţiile noastre trebuie mereu consultate; a refuza sau a încerca să nu ţii seama de ele se consideră a fi o pierdere. Acum nu mai considerăm în mod automat emoţiile ca pe o "rudă săracă" a raţiunii: ştim deja că au fost creditate cu o "inteligenţă" de un gen anume, ce nu poate fi înlocuită cu altceva. Emoţiile tind să captiveze mintea repede şi direct, ne absorb în lumea lor, încorporând aici şi voinţa. Experienţele de a fi încântat, amuzat sau dezgustat, a fi îndrăgostit sau a deveni gelos tind imediat să fie convingătoare. Prin contrast, în viaţa noastră intelectuală construim ipoteze şi teorii pe cale le argumentăm şi în timp, urmărim să le probăm valabilitatea sau părţile lor slabe; emoţiile noastre însă, nu pot fi elaborate la voinţă şi nu le putem menţine în mintea noastră, decât poate, interogativ.

Emoţiile angajează. Este greu să ai emoţii şi să nu le acorzi încredere. Încrederea reprezintă relaţia implicită cu emoţiile. De exemplu, frica are o reverberaţie devastatoare chiar şi atunci când este iraţională. Sau, când neînţelegerile cu cineva se transformă în furie, ele se vor situa, în

mod cert, deasupra corectiudinii şi dreptăţii pe care o merită persoana în cauză. Iar jena, pe care am putea-o resimţi în atari situaţii, din păcate, nu ne oferă nici un argument viabil. De aceea, spunem că emoţiile sunt uimitor de rezistente în a fi informate sau reformate critic.

Încrederea în emoţii face apel direct la atributele minţii. Dar, când să ne încredem în emoţii? Aşa cum a descoperit Othello (piesă de teatru (tragedie) scrisă de William Shakespeare în anul 1603. Piesa a stat la baza libretului operei "Othello" de Verdi), dacă o emoţie merită încrederea, aceasta depinde în mod direct de cât de puternică este reverberaţia sa. Consideraţiile despre adecvare se aplică desigur, pentru gândire şi dorinţă, elemente ale minţii corelate cu emoţiile. Cu toţii ştim că mintea este vulnerabilă şi predispusă confuziei şi erorii, că gândirea şi judecăţile îi conduc pe novici pe căi greşite prin simpla ignoranţă sau prin erori ce ne prind în capcanele gândirii. Există, în mod evident virtuţi ale minţii care ne ajută să ocolim aceasta: reflecţia, atenţia, claritatea, plus o cunoaştere a căilor înţelepciunii. Ştim de asemenea, că dorinţa poate fi uneori de vină, că poate fi ruinătoare şi păguboasă. Aristotel (1988) a subliniat că virtutea cumpătării în dorinţă şi a reţinerii în cazul dorinţelor exacerbate, cum ar fi cele maladive şi obsedante, constituie elemente esenţiale ale înţelepciunii. Ele aparţin acelui phronesis, termen definit de Aristotel în "Etica Nicomahică", drept virtute a gândirii practice, tradusă de obicei, prin termenul de "înţelepciune practică" sau "prudenţă". Ca şi în tradiţia socratică, înţelepciunea practică este considerată o înţelepciune justă, ca virtute intelectuală, pe care am menţionat-o mai sus.

Inevitabil, emoţiile vor moşteni vulnerabilitatăţile faţă de greşeli şi inevitabil, le vor exterioriza prin gândire şi dorinţe. Astfel, o greşeală tipică în raportarea la emoţii este slaba înţelegere a temei la care se referă o anume emoţie şi, precum în cazul dorinţei, această greşeală de interpretare, poate fi agravată de însăşi acumularea emoţională, de reunirea intensităţii emoţionale cu judecata oarbă, subordonând-o pe cea din urmă (cum a fost şi cazul lui Othello). Reiese de aici, o normă specifică rezonanţei emoţiilor: adecvarea. Aşa cum spune Arstotel, o emoţie va trebui trăită la momentul potrivit, în legătură cu lucrurile potrivite, faţă de oamenii potriviţi şi într-un mod potrivit… Aceasta este cea mai bună condiţie a înţelepciunii şi reprezintă o trăsătură a virtuţii. Normele lui Aristotel despre adecvare pot fi aplicate în situaţii particulare şi evazive, în raport cu care, nici o formulă generalizată, imediată, nu ne poate ajuta să înţelegem mai mult. De exemplu, în cazul unui prejudiciu, nu contează doar că emoţiile noastre

nu sunt adecvate (fiind prea subiective); se adaugă de asemenea, şi faptul că noi permitem emoţiei să anuleze o deliberare specifică despre obiectul prejudiciului nostru, cu scopul de a proteja rolul acelui obiect în arhitectura atitudinilor noastre.

O gamă întreagă de virtuţi care aparţin vieţii emoţionale, presupun exprimarea diverselor elemente ce aparţin trecutului. Acestea vor reflecta un gen de ”expirare” a integrităţii lor şi aici, putem atinge punctul central al emoţiilor, miezul vibraţiilor acestora. Emoţiile reprezintă, în esenţă, o intersectare originală, conjuncturală a trecutului, cu prezentul. Cuvântul ”integritate” este aplicabil emoţiilor în două sensuri. Primul este normativ, ca în integritatea din acţiune sau a caracterului. Aici, se pot păstra elemente importante, într-o formă necoruptă, dorită sau necesară (cum este cazul integrităţii profesionale sau al unei prietenii). Al doilea sens este structural şi ne trimite cu gândul la o totalitate, asemănătoare cu cea a corpului fizic: un corp format din elemente diferite, dar esenţiale pentru funcţionarea sa. Notăm faptul că gândirea poate introduce emoţia, nu doar ca pe un conţinut deschis, ca un fundal al credinţei şi memoriei care nu este întotdeauna articulat, care informează imediat asupra conţinutului deschis şi se întrepătrunde cu emoţia (de exemplu, cineva poate spune ”pentru el a fost o trădare oribilă”).

Prin intermediul ansamblului de gânduri, emoţia poate fi reprezentată. Dar a reprezenta, înseamnă a reprezenta ceva. Emoţiile sunt direcţionate spre lumea ce se află în spatele lor. Tipic, o emoţie se referă la ceva, fie că este definit sau nu, care o angajează ca pe un fel de posesie (teama fiind un exemplu evident). Cu alte cuvinte, emoţiile, ca şi dorinţele, fac referire la diverse obiecte. Termenul ”obiect”, folosit în acest mod, este formal, un termen metaforic; este important că aici, obiectele nu trebuie să fie materiale: ele cuprind evenimente, situaţii, remarci, fapte sociale, uneori, imagini dar şi alte fenomene psihice, incluzând şi alte emoţii (ca atunci când ne temem de teamă).

Jon Elster a observat că, în experimentele de laborator, când subiecţii sunt injectaţi cu procaină (ce le induce emoţii), ei raportează o gamă de experienţe afective în care sunt incluse euforia, tristeţea, teama şi anxietatea. Aceste experienţe induse prin procaină par a fi corelate cu însuşirile unor emoţii, cum sunt cele de frică sau euforie. Subiecţii sunt capabili să numească stările lor, fără ambiguitate, deşi nu pot raporta cogniţii sau elemente ale mediului care ar fi putut evoca acel afect şi nici să justifice experienţa lor aposteriori. Constatăm deci, că emoţiile au un

puternic statut de independenţă în astfel de experimente şi pot apare, fără o conexiune directă cu situaţiile exterioare sau cu alte raţionamente.

3. Profunzimea emoţiilor

Cum pot emoţiile să aibă profunzime? Teoriile pot fi profunde, arta poate fi profundă ca şi credinţa religioasă şi pot exista, de asemenea, probleme profunde. Poate fi emoţia profundă şi dacă da, în ce mod? Unii se pot îndoi că există o întrebare serioasă aici. Cu toate acestea, adesea caracterizăm emoţiile ca fiind profunde (dragoste profundă, furie profundă). Dar aceste expresii poate nu sunt nimic mai mult decât locuţiuni retorice care servesc spre a impresiona sau intimida. "Adâncimea" s-ar putea, aici, să nu fie chiar atât de "adâncă".

Totuşi, putem face alte observaţii interesante. Extremele senzaţiilor corporale, de exemplu, duc lipsă de orice dimensiune de profunzime, distinctă de intensitate. Durerea poate fi atroce, usturimile îngrozitoare, dar nu ar fi corect să le numim profunde. Un parfum poate fi rafinat, dar nu putem fi mişcaţi într-atât de el, doar dacă, ne evocă anumite emoţii. Expresia "el a simţit aceasta atât de adânc!" spusă pentru un individ, care îşi lustruia maşina când afară începuse să plouă, pare să fie, inevitabil o ironie, datorită elementelor pe care le conţine. Totuşi, în ciuda acestui exemplu de contrast, se pare că anumite genuri de emoţii pot avea această trăsătură de profunzime. Ele nu pot fi experimentate dacă nu atingem adâncimea lor: nu putem experimenta puţină jale, o ură uşoară sau puţin extaz. Alte emoţii însă, pot fi experimentate fie în profunzime sau nu: pot fi furios sau doar deranjat şi pot fi uşor sau foarte îngrijorat.

Cât de importantă este profunzimea emoţiilor? Se pare că, pe de o parte, într-o emoţie profundă viaţa este trăită foarte aproape de limitele sale. De aici, apare şi tendinţa individului de a se implica fără rezerve, angajându-se în acţiune ca un întreg (prin starea sa mentală şi prin tema căreia se dedică), pentru mai bine sau mai rău. Din acest motiv, putem spune că atunci când persoana este cuprinsă de o emoţie specială, are loc un moment de oprire. Integritatea unei emoţii abstrage persoana de la preocupările minore ale vieţii cotidiene şi o determină să confere o importanţă transfiguratoare lucrurilor (ce se reflectă ele însele în acţiune). Din acest motiv, capacitatea de a trăi emoţii profunde şi prezenţa răspunsului emoţional, invită la o atenţie suplimentară. Pe de altă parte, absenţa unor astfel de răspunsuri sau mai mult, existenţa unei incapacităţi

de a le trăi, reprezintă o dificultate – un fapt ce trebuie regretat (spunem adesea: ”el are o inimă de piatră”, ceea ce implică o conotaţie morală negativă). Pot exista de asemenea, dimensiuni estetice şi morale ale emoţiei care pot fi profunde: este un mod de a fi serios cu lucrurile serioase, de a înregistra modul cum suntem orientaţi spre frumos sau urât. Cineva se poate referi la această aptitudine ca fiind o pasiune rezonantă.

Capacitatea sau incapacitatea de a avea emoţii profunde, până la urmă, pare a fi esenţială pentru personalitatea umană, vizând totodată plenitudinea sau sărăcirea interioară a unei vieţi. În mod firesc, considerăm că trebuie să devenim cât mai conştienţi şi mai sensibili faţă de registrele mai profunde ale emoţiei, fiind până la urmă, mai mult o problemă internă sau personală. Cu alte cuvinte, această capacitate (sau absenţa ei) poate foarte bine să fie considerată o trăsătură a psihologiei individuale. În cele din urmă, profunzimea emoţiilor ea însăşi, poate fi privită ca o trăsătură intrinsecă emoţiilor.

4. Limitele pasiunii

Intuiţiile preliminare despre aceste probleme par să fie internaliste, deoarece profunzimea emoţiilor poate fi atât de uşor asociată cu intensitatea emoţiilor. Emoţiile, atunci când sunt mai superficiale, rămân implicite şi neformulate. Conţinutul lor va rămâne ascuns, deoarece riscă să fie diminuat prin expresiile cotidiene ale limbajului. Ele riscă să fie diminuate de clişee şi de imagistica specifică pieţei de consum a societăţii. Pentru a deveni accesibile altora şi de a fi disponibile propriilor lor scopuri, emoţiile trebuie să fie conforme cu expresiile specifice convenţiilor verbale şi comportamentale, care sunt apte de a fi insensibile la nuanţe. Astfel că, în practică, cel puţin, (exceptând cazul poeziei) accesibilitatea publică poate însemna infidelitate. Cu cât o emoţie este fie respectată, fie împărtăşită, cu atât mai momentană este pentru persoană şi va fi preferabil să fie lăsată în sine, ne–rostită, şi totodată, ne-articulată.

În cartea sa “On the Emotion”, Richard Wollheim realizează o hartă a emoţiilor, bazându-se pe distincţia generală între stările mentale şi dispoziţiile mentale. Stările mentale includ ceea ce William James numeşte ”flux de conştiinţă” iar Wollheim include aici, termenul ”partea trăită a minţii”. Presupunem că trăirile emoţionale aparţin acesteia din urmă. Dispoziţiile mentale, prin contrast, sunt acele ”modificări ale minţii mai mult sau mai puţin persistente ce subliniază o anumită secvenţă a stărilor

mentale" (Wollheim, 1999). Dispoziţiile, argumentează el, nu sunt doar aspecte condiţionale pentru pattern-urile comportamentale pe care, tradiţii familiare în filosofia minţii le-au abordat, ci au o "realitate psihologică" în sine. Printre altele, aceasta înseamnă că emoţiile au un trecut (care variază în complexitate şi lungime); că ele pot interacţiona cu stările mentale (la un grad mai mare sau mai mic), rezultând de aici consecinţa că ele există în timp şi reţin proprietăţi cauzale chiar când sunt actualizate în evenimentele mentale ori în acţiuni.

Wollheim, susţine următoarea teză, că emoţiile, ele însele, reprezintă dispoziţii mai degrabă, decât stări mentale, că emoţiile sunt distincte de tăririle care le incită. O afirmaţie mult mai interesantă este aceea că emoţiile ar putea fi dispoziţionale (de ex., iubirea unui părinte, amărăciunea cuiva în viaţă) în funcţie de modul cum sunt formate şi de conţinutul pe care îl au; în orice direcţie s-ar dezvolta, pentru dispoziţiile mentale, cum sunt credinţele, imaginaţia, amintirile, dorinţele, emoţiile devin inseparabile de acestea. Însă, un status dispoziţional poate conferi profunzime emoţiilor sau, dimpotrivă, cu cât vor fi mai explicite, cu atât vor fi mai superficiale, vor rămâne la suprafaţă.

Motivul este simplu. O orientare emoţională către ceva (de ex. un părinte, o profesie, un prieten) presupune o dezvoltare în timp. Poate acumula o istorie care aparţine unei istorii personale a individului şi va interacţiona cu celelalte elemente ale acesteia. Astfel, este posibil de a o testa, formată, şi modelată de o serie de influenţe, de la cele interne, la cele externe. Orientarea internă a unei emoţii date va fi expusă cu timpul faţă de alte emoţii, incluzând şi orientările secundare faţă de ea (cum ar fi mândria, ruşinea, fascinaţia), orientările către dorinţe (de a primi iubire, a nu invidia), către amintiri, imaginaţie şi bineînţeles, cogniţii, cum ar fi credinţele, descoperirile, creşterea inisight-ului reflexiv, incluzând schimbări în trecutul supus retrospecţiei sau revelaţiilor neprevăzute (un proverb englezesc spune: "să nu numeşti un om fericit, până nu este mort"). Emoţiile pe care le deţine o persoană în mod stabil, de-a lungul timpului, pot fi afectate de reînnoirea şi chiar de amplificarea, mereu şi mereu, a substratului lor profund. Astfel, ele pot creşte printr-un fel de inducţie sau pot fi mai mereu confundate şi amestecate, prin acelaşi proces. De aceea, speranţa, de exemplu, nu este o primăvară fără sfârşit. Cu cât mai des speranţa este spulberată şi cu cât speranţele sunt mai îndepărtate, cu atât disperarea absolută poate apare.

Profunzimea este posibilă aici prin statutul dispoziţional al emoţiilor, cât şi prin celeleate atitudini mentale. Un astfel de statut, totuşi, nu provoacă profunzimea şi nici nu o garantează. Aşa cum o credinţă rezistă ca dogmă, o emoţie poate persista ca un gen de reflex psihologic, dintr-o obişnuinţă. Ea poate fi menţinută într-un stadiu precis, izolând-o de posibilitatea de a fi probată şi de influenţele catalizatoare şi poate organiza şi consolida întreaga viaţă mentală în jurul ei. Atunci, va reflecta micimea minţii care o păstrează.

Profunzimea nu înseamnă rigiditate şi mai mult, nici nu este necesar statutul dispoziţional pentru profunzime în emoţii. Durerea de doliu răspunde unei pierderi particulare şi devine morbidă atunci când persistă la nesfârşit. Mai mult, bucuriile sau tristeţile de moment sunt uneori, preluate din lucruri care sunt noi, din evenimente ce pot fi fără precedent sau irepetabile (cum este faptul de a auzi prima audiţie a unei opere sau de a trece printr-o înfrângere). Probabil, de asemenea, emoţiile doar tind să devină dispoziţionale, tocmai pentru că ele sunt profunde. Acestea vor supravieţui cel mai bine presiunilor altor atitudini mentale, schimbărilor şi prelucrării experienţelor. Esenţial pentru robusteţea răspunsului aici, este raţionamentul stabil, ca de exemplu, cât contează în starea de fapt (”Deci, este adevărat!”). Gândiţi-vă la Charles Bovary care descoperă scrisorile ultimei sale soţii, la finalul cărţii Madamme Bovary. Nu poţi da un răspuns complet la ceva ce abia începe să se manifeste, poţi spune că ”nu cred”, însă, deşi nu cred, pot să-mi imaginez cu vivacitate şi într-un mod captivant, ca atunci când cineva este diagnosticat cu o boală terminală. Un gând care doar ne este sugerat, se maturizează şi devine o convingere, iar emoţia pe care o evocă este mai completă şi mai conturată. Emoţiile profunde cer o minte stabilă, sub forma unui raţionament.

Evident, chiar dacă raţionamentul direct este forma de cogniţie normal necesară emoţiilor profunde, cu greu am putea considera că aceasta este totul. Chiar dacă aş fi sigur că cineva a fost extrem de amabil cu mine, aceasta nu înseamnă că gratitudinea mea va veni (sau ar trebui) să vină din adâncul inimii. Mai multă importanţă vom acorda arhitecturii cognitive a emoţiilor profunde decât prezenţei raţionamentului. Nu doar trebuie să cunosc deplin, ca judecată, bazele emoţiei, dar trebuie de asemenea, să cunosc întregul său suport. Şi aceasta trebuie să fie o consecinţă pentru mine. Dacă însă, ansamblul demnităţii mele a ajuns să atârne de un fir, atunci voi putea răspunde, într-adevăr, cu toată inima

mea, la gestul obişnuit de curtoazie. Notăm de asemenea, că judecata este, în acest caz, doar o consecinţă pentru mine.

5. Forma profunzimii şi încorporarea emoţiilor

Calitatea emoţiilor mele va depinde nu doar de raţionamentul pe care îl fac dar de asemenea, şi de cât de mult contează pentru mine dacă acel raţionament este adevărat. Există oare un mod de a înţelege aceasta fără a face apel la întrebarea despre profunzime? Poate părea că dacă un lucru contează mult pentru mine, atunci, el reflectă profunzimea preocupării mele pentru el.

Importanţa adâncimii unui adevăr care are semnificaţie pentru mine, poate fi înţeleasă în termenii a cât şi cum pot fi afectat de acel adevăr, în funcţie de gradul său de reverberaţie. A. Ridely (1995), punctează două căi prin care emoţiile profunde pot fi înţelese în mod analog. O credinţă poate fi profundă, prin aceea că poate fi centrală, mai degrabă decât periferică iar a o schimba sau a o deturna, va zdruncina alte convingeri mai importante. Credinţele profunde pot fi caracterizate prin emoţii profunde. La fel, de exemplu, spaima se bazează pe acest gen de raţionament: dacă nu pot avea încredere nici în cel mai bun prieten, atunci nu pot avea încredere nici în alţi prieteni şi dacă în ei nu poţi avea încredere, atuci, în nimeni (”Şi tu, Brutus?!”).

Desigur, pentru a atinge emoţii profunde, impactul unei credinţe trebuie să fie mai mult decât cognitiv. Aşa cum sugerează exemplul încrederii, emoţiile pot căpăta profunzime din chiar preocupările persoanei (dorinţe, nevoi, valorizări, alte emoţii) în acelaşi mod, în care se constituie şi profunzimea credinţelor. Importanţa emoţională a unei circumstanţe depinde de cât de vastă este gama de preocupări a cuiva. Importanţa unor preocupări ce influenţează un răspuns la ceva, adesea depinde de istoria personală, aşa că încercarea de a identifica o emoţie profundă nu se găseşte doar de-a lungul economiei psihice a persoanei la timpul prezent, ci şi în trecutul său. Dar profunzimea tinde să derive totodată şi din preocupări desprinse din fundal, mai degrabă decât din cele înrădăcinate în fundal. Ne întrebăm, cum poate exista această înglobare, dacă sursa ei se găseşte în afară?

Berry Falk (1983), caracterizează acest aspect de reflux al convingerii destul de bine: a contempla un fapt ca fiind o preocupare, este, pentru gândirea cuiva, o creştere de energie, adică un proces care are loc

ca un preludiu al acţiunii, însoţit de unele gânduri tot mai detaliate şi anticipative despre ceea ce va dori cineva să realizeze, într-o lume modificată corespunzător, prin acţiunile sale. Când o emoţie ca mila se produce, efectul său tipic este de a interfera cu procese de acelaşi gen. Şi astfel, puterea sa constă nu în a oferi cuiva un scop anume, de a avea o inexplicabilă convingere care îi conferă precedenţă faţă de alte scopuri, ci în conştientizarea legăturilor conative ale cuiva cu restul lumii. Discuţia noastră despre milă ca o stare care poate avea grade de profunzime poate fi înţeleasă, cred, în acest mod: gradul de profunzime la care poate ajunge mila, se va măsura prin mărimea şi profunzimea celorlalte preocupări din viaţa cuiva, pe care le neagă.

De aceea, simpla slăbire a ataşamentelor dominante, cum scrie Falk, nu este nici ea suficientă în a explica profunzimea emoţiilor. Profunzimea emoţiilor nu implică transformarea (un proces de răsturnare a gândirii, cum ar putea fi ea numită). Pentru ceea ce se află deja la locul său (devoţiune, respect, antagonism) poate exista profunzime. Aceasta pentru că, aşa cum am văzut, profunzimea depinde de stabilitatea pe care o atinge structurarea emoţiilor. Aşadar, profunzimea nu constă în capacitatea unui răspuns emoţional de a resorbi persoana de la un corpus al preocupărilor sale cotidiene, deşi aceasta ar putea fi o prevestire a profunzimii (iar Falk însuşi o numeşte măsura profunzimii). Este necesară o încorporare a emoţiei, pentru a obţine o transformare.

Preocupările de fundal nu sunt de fapt, nici complet sistematizate şi nici integrate iar elementele lor componente, nici ele, nu sunt toate, la fel de profunde. Astfel, o nouă experienţă, o descoperire şi emoţiile pe care le precipită, pot implica unele dintre preocupările de fundal ca fiind opuse altora, unele fiind mai profunde decât celelalte. Dacă asta sună cam abstract, cazul lui Oedip (tragedie scrisă de Sofocle; a fost jucată pentru prima dată pe la aproximativ 429 î.Hr.), oferă un exemplu foarte concret. Oedip a făcut dreptate regatului său (rezolvând dilema Sfinxului), fiind mândru ca rege şi ca soţ. Nu existau motive care să-l facă să se simtă vulnerabil sau nesigur pe sine. Realizările sale îl integrau într-un cerc al virtuţilor. Onoarea umană reprezintă însă, un nivel mai profund. Astfel, când teribila descoperire despre identitatea sa îl împinge departe de aceste genuri de mândrie, înmănuncheate, condiţia sa de bărbat dispersează complet şi aproape face să dispară, onoarea pe care o avea ca rege şi soţ. Orice gen de onoare, până la urmă, este condiţionat de ocolirea unor astfel de infamii cum este incestul sau patricidul. Astfel că, puterea descoperirii

şi a ororii sale face ca viaţa ca întreg, să fie redusă la rădăcinile adânci ale oricărui gen de onoare. Deci, nu putem vorbi de nici un fel de transformare dacă nu există o încorporare a emoţiilor în ansamblul personalităţii.

Structura exactă a unei emoţii încorporate nu este însă prea clară. Cum este exact implicată o emoţie (în mod aparent sau ascuns) pentru a cuprinde toate domeniile credinţelor şi preocupărilor noastre? O astfel de implicaţie ar putea lua oricare dintre cele trei forme posibile. Primele două dintre ele sunt cauzale:

a) pericolele care au ameninţat toate idealurile noastre şi anxietăţile care ne-au bântuit demult au dispărut, creând un efect de relaxare. Aici, amplitudinea şi natura schimbărilor binevenite, obţin răspunsul şi îl formează. Cauzarea se referă aici la ceva masiv.

b) o experienţă emoţională este masivă prin efectele sale. O experienţă traumatizantă poate risipi sau dezactiva răspunsurile normale la lucrurile obişnuite. Viaţa poate fi deci, în mod cauzal, încorporată, înglobată, într-o emoţie; sau o emoţie poate fi în mod cauzal inclusă, cuprinsă, în viaţă. Oricum, există şi un al treilea mod în care o emoţie poate cuprinde o întreagă serie de credinţe şi preocupări. Este mai mult, un sens constitutiv, decât cauzal:

c) a adora pe cineva înseamnă a fi dispus să o faci (sau, de exemplu, să resimţi spaima, tristeţea sau revolta, atunci când cineva te jigneşte). Cele mai multe dintre emoţii posedă astfel de profile dispoziţionale, care includ dispoziţiile pentru mai multe genuri de emoţii.

6. Intimitate versus adecvanţă la valoare

Cercetările actuale au făcut destul de puţin în a arăta în ce proporţie gândurile implicate într-o emoţie sunt adevărate (sau bune şi adevărate). Aceasta reprezintă o condiţie a judecăţii ce pare a o aşeza în opoziţie cu sentimentele. Cu toate bunele intenţii, este simplu de observat că voi fi mai afectat de moartea pisicii mele decât de moartea de SIDA a uni om din Africa de Sud. Voi plânge la moartea unui prieten dar nu voi fi la fel de afectat de moartea victimelor lui Gingis Khan în masacrele sale: ele trezesc mai mult fascinaţie decât tristeţe sau suferinţă. Tragedia din ultimele cazuri se află chiar în locul în care simt mai puţin şi voi recunoaşte acest lucru. Însă, a plânge pentru orice moarte care apare zilnic, aceasta ar fi chiar imposibil, sau dacă am încerca-o, ar lua forma

unei nebunii (sau va conduce sigur la una). Faptul că am luat distanţă faţă de aceste evenimente, nu reprezintă un eşec şi nici nu scade din calitatea a ceea ce pot simți în alte împrejurări. Astfel, emoţia se poate să nu fie proporţională cu valorile, deoarece ele pot rămâne şi pot fi conforme cu realitatea şi pot avea profunzime. Deficit nu înseamnă aici inadecvare.

După cum remarcă Stocker şi Hegeman (1996), în termenii generali ai valorilor, atrocităţile şi masacrele sunt cu mult mai rele decât moartea unui părinte. Perspectiva că emoţiile ar trebui să fie proproţionale cu valoarea, duce la concluzia simplă că reacţia faţă de masacre şi atrocităţi va fi cu mult mai intensă, în comparaţie cu o suferinţă de doliu obişnuită. Probabil, că ne putem imagina care ar fi aceste emoţii, cu mult mai intense şi mai mari: de exemplu, a suferi, pentru acele masacre, lungi perioade de auto-tortură, urmate de un suicid dureros sau perioade lungi de devoţiune faţă de memoria victimelor. Dar aceste lucruri nu sunt dezirabile. Şi, în multe cazuri, ele nu sunt conforme cu viaţa şi nici cu o lipsă de datorie morală şi emoţională.

Necesitatea ca emoţia să fie proporţională cu mărimea tragediilor distante, "nu este cerută". Capacitatea noastră de a avea emoţii, poate părea, că pur şi simplu nu deţine elementele necesare pentru a fi profundă, în sensul discutat mai sus. Aceasta ar însemna că, în timp ce emoţia este bună, atât cât se manifestă, totuşi, ea nu ajunge, cât am spera, atât de departe, precum judecăţile şi raţionamentele. Astfel, emoţia ar fi, până la urmă, o facultate mai redusă, când vine vorba de a face dreptate în lume şi de a ne găsi locul în ea – poziţionată fiind, nu mult deasupra senzaţiilor fizice. Emoţia este sensibilă doar pentru ceea ce ne este foarte apropiat şi relativ mic, în orice sens. Aceasta o va face să fie constituţional minoră. Prin urmare, din nou ne întrebăm: este profunzimea emoţiilor o temă îndreptăţită?

7. Narcisismul emoţiilor

Emoţiile sunt "personale", mulţi dintre noi ar fi de acord cu aceasta. Afirmaţia pare să marcheze un adevăr care este evident deşi, cumva evaziv. Dar aparenţele pot înşela şi această afirmaţie devine pe deplin adevărată, numai printr-un anume gen de eşuare. Sinele pare să fie un centru de preocupare pentru emoţii. Cum, mai exact, este implicat sinele în emoţii? Modalitatea cea mai largă este aceea că întotdeauna reflectă un punct de vedere, o perspectivă distinctă a persoanei care o

trăieşte. Frica de tigru mă preocupă ca ameninţare pentru mine, aici şi acum, legată de prezenţa tigrului şi nu în legătură cu interesante strategii de apărare sau ocolire. Frica mea este distinctă de o descriere detaşată şi evită abordarea dintr-o singură perspectivă. Numai un cunoscător al adevărului despre tigri, şi anume, intenţia lor de a ataca oamenii, clarifică şi informează frica mea.

Peter Goldie (2000), vorbeşte de emoţii ca reflectând "o perspectivă sau un punct de vedere personal". Acesta este, probabil, sensul minimal în care o emoţie este intrinsec personală: exprimă punctul de vedere propriu al cuiva, ca fiind un punct-avantaj. Gândul banal că 7+5=12 nu implică în mod similar persoana care are acest gând; el va fi acelaşi, pentru toţi cei care îl vor avea. Cu toate acestea, punctul-avantaj al emoţiilor cuiva trebuie să conţină gândul pentru sine, din această perspectivă, ca un punct de vedere al altcuiva. Astfel, pot fi afectat de mila unei scene fără a reflecta că o trăiesc sau având vreun alt gând auto-reflexiv, cum ar fi "Iată, cât de profund pot simţi pentru alţii!" sau "Iată, ce moment de graţie divină trăiesc acum!" Sinele (ca fiind distinct de corp şi de simţuri) se poate spune, crează un punct-avantaj în toate cele trei direcţii (Pugmire, 2005).

a) Mai întâi, cineva poate fi expus prin emoţiile sale (ceea ce poate fi un motiv de a le ocoli). Astfel, un raţionament cotidian este în mod obişnuit antrenat la ceva diferit decât a servi celui ce-l crează ("a plouat încetişor"). Prin contrast, subiectul unei emoţii se află într-o relaţie distinctă cu obiectul acelei emoţii: "Această ploaie groaznică niciodată nu se lasă!" - îl implică pe vorbitor. Este tentant să ne gândim la această auto-expunere ca fiind specifică emoţiilor, ca fenomen mental. Pentru multe dintre emoţii este specific faptul că cineva nu poate avea o emoţie fără a se distinge pe sine de sinele altora. Aceasta nu cere cuiva de a se afla în stări mentale de un alt gen. Gândurile şi dorinţele pot fi despre aproape orice. Definirea sinelui propriu în relaţiile cu sinele celorlalţi este un fapt necesar pentru cele mai multe dintre emoţii. Auto-expunerea derivă mai ales, din caracterul de perspectivă al emoţiei.

b) În al doilea rând, oricum, sinele nu este doar prezentat de emoţie dar de asemenea, este reprezentat în multe emoţii. Punctul de vedere nu este doar al unui sine dar este şi o părere despre el. Emoţiile despre mine, care sunt variate, se află printre cele mai importnate pe care le posed. Ele reprezintă forme urgente ale preocupărilor asupra sinelui. Aceste emoţii de auto-îngrijire, cum pot fi denumite, se fixează asupra

mea, fie direct, fie indirect. Direct şi explicit, va fi în cazul ruşinii, mândriei, indignării, resentimentelor, remuşcărilor, dispreţului, invidiei, geloziei, singurătăţii şi melancoliei. În aceste cazuri, referinţa la, şi preocuparea pentru sinele persoanei nu poate fi îndepărtată din conţinutul acestor emoţii şi nici din felul cum sunt ele prezentate, nu doar neplăcut dar şi dureros, nu doar agreabil dar şi relaxant. Apoi, mai există emoţii în care sinele obstrucţionează în mod indirect. În acestea, eu nu mai sunt obiectul preocupării în mod direct şi explicit, dar ele sunt atitudini faţă de lucruri şi oameni care depind, în mod specific, de relaţiile respectivelor lucruri cu mine. Acestea se pot traduce în: dragoste adevărată (mă dăruiesc în iubire), ură (faţă de altul, pentru ceea ce am avut de luat de la el), vinovăţie (pentru ceva ce am făcut şi a ţinut de mine) sau recunoştinţă (pentru ceva ce am primit). Amploarea şi puterea emoţiilor de auto-îngrijire poate încuraja viziunea că, la fel ca în cuvintele înţeleptului Solomon, scopul emoţiilor este întotdeauna acela de a "maximiza" demnitatea personală şi stima de sine.

c) În al treilea rând, mai indirect, voi fi în mod particular sensibilizat emoţional faţă un anumit domeniu al lumii, încât îl voi denumi "lumea mea" (cu nostalgie, de exemplu, faţă de multe lucruri a căror deschidere şi non-importanţă este transformată pentru mine, şi doar pentru mine, de asocierile lor cu sinele propriu).

Valoarea percepută în obiect (în judecăţile care întâmpină emoţii) pare a avea o anumită specificitate. Emoţiile fac referire la înflorirea personală a unui individ. Obiectul emoţiei este văzut ca fiind important, pentru rolul pe care îl joacă în viaţa personală a individului. Nu voi ajunge să mă tem de orice catastrofă ce se petrece oriunde în lume şi nici (cel puţin aşa pare) nu mă voi teme de o catastrofă ce este recunoscută ca fiind dezastruoasă pentru specia umană, în general. Ceea ce inspiră frică, este gândul că anumite pierderi vor distruge relaţiile şi proiectele mele împărtăşite. Ceea ce inspiră jale este moartea cuiva apropiat, iubit, cineva care a constituit o parte importantă a vieţii noastre. Aceasta nu înseamnă că emoţiile privesc aceste obiecte simplu, ca pe nişte instrumente, mijloace ale unei satisfacţii pur subiective: ele pot fi investite cu valoare intrinsecă aşa cum este afectul legat de propria mamă. Perspectivele mele stabile, clare asupra mea însumi, şi lumea care formează susceptibilităţile mele emoţionale, poate fi nesatisfăcătoare, în moduri care reduc din amplitudinea şi calitatea emoţiilor mele. Există pericole de a ne scufunda sinele în lumea proprie după cum Iris Murdoch o spune foarte bine:

"Prin deschiderea ochilor noştri nu vedem, neapărat ceea ce ne confruntă. Suntem animale dominate de anxietate. Minţile noastre sunt continuu active, fabricând un sine anxios - mereu preocupat de el însuşi, adesea falsificând voalul care parţial ne separă de lume. Stările noastre de conştiinţă diferă în calitate, în a alege şi a acţiona. Fanteziile şi reveriile noastre nu sunt triviale şi neimportante, ele sunt profund conectate cu energiile noastre şi cu abilităţile de a alege şi de a acţiona. Şi când calitatea conştiinţei contează, atunci, ceea ce modelează conştiinţa în direcţia unui non-egoism, îndreptând-o spre obiectivitate şi realism este faptul de a fi conectat cu virtutea" (1970: 143). Trebuie să ne întrebăm, dacă nu cumva emoţia este destinată să răspundă cu claritate numai la preocupările dezvoltate în raport cu noi înşine (sau de care ne pasă în mod specific, datorită anumitor asociaţii cu noi înşine). Şi răspunsul pare să fie "nu".

Centrul de atenţie al preocupărilor emoţiilor unei persoane, are de-a face cu gradul şi tipurile de valori la care acea persoană are acces. Dar, în timp ce persoana narcisică este neobosită în căutarea unor susţineri din partea altora, ea este totodată, cumva indiferentă faţă de aceiaşi oameni. Nu există reciprocitate emoţională. Astfel că, adevărata convivialitate, posibil ca şi receptivitatea pentru iubire, pare absentă în acest ultim caz.

Narcisismul poate căpăta şi forme clinice. Viaţa emoţională a individului narcisic este superficială. El experimentează puţină empatie pentru sentimentele altora, obţine prea puţină plăcere din viaţă, decât doar din ceea ce primeşte de la alţii sau din propriile sale fantezii; se simte neliniştit şi plictisit atunci când sclipirile din exterior se estompează şi nu apar noi surse care să-i hrănească imaginea de sine. Când sunt abandonaţi sau dezamăgiţi de alţi oameni, astfel de indivizi pot arăta la suprafaţă o imagine a depresiei dar care, la o examinare mai atentă se transformă în furie şi resentiment, încărcate cu dorinţe de răzbunare, mai degrabă decât cu o tristeţe reală pentru pierderea persoanei pe care au apreciat-o.

Cealaltă faţetă a narcisismului constă într-o trecere de la sentimentele bune despre sine, la a nu mai simţi nevoia de ceilalţi, însoţită de libertatea neîngrădită de a-i trata pe ceilalţi după bunul plac. A fost dureros, umilitor, că mai devreme cineva a trebuit să se bazeze pe ceilalţi, pentru a avea o imagine de sine confortabilă. Acum însă, respectivul poate obţine o recompensă pentru aceasta. Se pare însă, că în timp ce oamenii doresc să-şi cunoască secretele din când în când, în emoţiile noastre suntem imperfecţi ca individualităţi. Preocupările faţă de un anumit tip de emoţii sunt corelate cu preocuparea ca aceasta să fie

receptată şi de ceilalţi. Emoţia serveşte pentru a ne trezi faţă de sinele celorlalţi, în raport cu noi înşine. Prin urmare, este greşită ideea, susţine Peter Goldie (2000) că emoţiile ce se referă la sine ar fi inofensive, într-o cultură bazată pe individualismul dezangajat. Putem spune mai degrabă, că o astfel de cultură nu va putea fi potrivită mult timp, pentru nici unul dintre cei ce trăiesc în ea.

8. Emoţii subversive

Ajungem aici, la cel mai tangibil efect al auto-referinţelor ce apar într-o emoţie: relaţiile subversive ale unei persoane cu ceilalţi (o complicaţie mai degrabă internă, decât externă), un mod în care acestea tind să se întâmple în mod direct, imediat. Dacă atenţia şi preocuparea este retrasă din lumea în care apar emoţiile, fiind direcţionate către modul cum simte cineva, atunci acea persoană va fi în mod cert mult mai "închisă" – introvertită – în relaţiile cu ceilalţi. Acest fapt, poate avea două forme:

- mai întâi, ca o preocupare faţă de propriile sentimente şi modul lor de amplificare; oamenii şi lucrurile sunt privite mai mult ca surse ale acestor trăiri afective.
- a doua formă, în care emoţia ne apropie de ceilalţi într-o măsură mai mare, însă eludează, de asemenea, căile de comunicare cu ceilalţi. Cu cât o persoană suferă de pe urma unei învinovăţiri prin propria dramaturgie afectivă, cu atât va impresiona mai puţin pe ceilalţi, exceptând cazul milei şi mulţumirii.

Emoţiile explicite ale preocupării de sine sunt precar similare. Se pare că suntem apţi de a găsi constrângeri serioase în libertatea cu care comunicăm, în modul cum exprimăm sau chiar trădăm acest gen de emoţii, pe care le-am numit "subversive". Poate fi jenant sau ruşinos să fii văzut ca jenat sau ruşinat de ceva. Demnitatea, adesea cere ca dezamăgirea să fie ascunsă (sau elegant deturnată, ca în cazul unui cunoscut filosof care a făcut demersuri pentru un post prestigios şi care, când a fost întrebat dacă a fost dezamăgit de eşecul său, a răspuns "Nu, doar neluat în seamă!"). Gelozia este cu atât mai umilitoare cu cât este arătată.

Dacă o astfel de mascare a emoţiilor este necesară uneori, aceasta depinde şi de contextul social. Faptul că un anume lucru mă poate jena, îmi poate aduce simpatie sau chiar respect şi totodată confuzie pentru ofensator, aşa că pot fi deschis cu ea. Ori, mă poate prezenta slab,

copilăros şi sclifosit şi de aceea, cel mai bine este să o păstrez doar pentru mine. Dar unele dintre emoţiile care implică propriul sine, rareori îşi găsesc exprimarea în cuvinte. Invidia, de exemplu, de la lipsa de generozitate, la genul de cerşetor, mă poate compromite. În cultura noastră, exceptând pe cei care dau înapoi palma primită, mândria devine ofensivă dacă nu este temperată sau slabă, preferabil, chiar subevaluată (Rusu, 2005).

9. Sentiment şi sentimentalism

Dintre toate domeniile vieţii afective sentimentalismul este cel mai surprinzător, întrucât este evident, pentru cei ce nu se află în sclavia sa şi în acelaşi timp, este invizibil pentru cei ce sunt. În formele sale cele mai directe, pare extrem de profan. Discerne oamenii în funcţie de el, însă tentaţia pentru el este uşor confundată cu inteligenţa. Odată cu sentimentalismul, emoţia se transformă într-un drog şi menţinerea sa devine o necesitate stăruitoare. A fi brusc cuprins de o trezire şi conştientizare a acestuia, poate fi o experienţă neplăcută, dacă nu traumatizantă. Dar ce anume, nu este în regulă cu sentimentalismul?

În general, sentimentele nu pot fi încorporate în apelul la inocenţă al emoţiilor benigne. Din acest punct de vedere, există o echivalenţă a sentimentelor lugubre. Suferinţa îngrijită poate exista, deşi este un fapt paradoxal. Unii consideră posibilă şi absolut normală, consolarea sau chiar bucuria în mijlocul suferinţei, melancolia rostită, sau vinovăţia raţionalizată (Elster, 1999). În anii trecuţi, suferinţa putea fi îmbrăţişată ca o vocaţie, acum, nemulţumirile vieţii pot fi minuţios supravegheate prin terapie. Nu este deloc morbid să reuşeşti să terapizezi astfel de trăiri. Problema deci, nu se referă la atractivitatea anumitor emoţii ci la atracţia sentimentală a oamenilor faţă de emoţii, de orice fel ar fi ele. Cineva care va încerca să înţeleagă ce este sentimentalismul, va dori să prefigureze ce fel de viciu ar putea deveni. Aceasta nu înseamnă să presupunem că el va fi întotdeauna o greşeală. Dar dacă vom şti cum poate el deveni o greşeală, ne vom afla într-o poziţie mai bună să spunem şi vom evita să devenim o victimă a sa. Probabil, sentimentalismul nu este doar un singur fenomen: emoţia care este sentimentală poate fi uneori degradată, uneori inocentă şi alteori salutară. Vom căuta să arătăm că sentimentalismul admite aceste distincţii.

Ideea că ”a fi sentimental” este un gen de viciu, se bazează pe o intuiţie, născută dintr-o imagine în care, emoţia este provocată necinstit, să

apară iar mai apoi, este folosită. Suntem şocaţi de felul cum emoţia s-a insinuat ea însăşi fără a o putea controla, şi aceasta, nu prin confuzie sau prin ignoranţă ci printr-o indulgentă şi chiar repetată nepăsare faţă de greşelile sale. Când ne referim la emoţia care se îndreaptă spre sentimentalism, ne-onestitatea pe care o înregistrăm poate fi exprimată astfel: emoţia nu este susţinută de o imagine adevărată a ceea ce se întâmplă şi posedă o valabilitate aparentă.

Sentimentalul va alege, idealiza (defăima), purifica sau broda, şi chiar va avea fantezii, dacă este necesar. El trebuie să fie o persoană (persoane) care sigur, ştie mai bine, nu cineva care este naiv şi subdotat, fără a fi ne-onest. Entuziasmul de bază al sofisticării inadecvate (sau nu) poate aparţine unui tânăr fără experienţă, dar ciudat, duios sau trist, mai degrabă decât corupt.

Cât despre sentimentali, despre care vorbim acum, ei nu au nevoie prea mare de emoţia pusă în discuţie. Ei au puterea de a se dedica sofisticării emoţiilor proprii. Există de asemenea, o problemă legată de modul cum un sentimental este indiferent faţă de adevărul privind tema sentimentului său. Refuzând de a lua realitatea aşa cum este şi de a o confrunta faţă în faţă, dacă e nevoie, el preferă în schimb, să-şi creeze o imagine consolatoare, chiar şi o imagine stoică, de rezistenţă; el arată laşitate şi în cele din urmă, poate ajunge la o cădere nervoasă. Se ajută pe sine într-o lume emoţională luxuriantă, mai degrabă, decât una responsivă.

Al doilea gen de ne-onestitate, pe care un detractor îl poate găsi într-o emoţie sentimentală este reprezentarea greşită a persoanei, dar nu în legătură cu subiectul, ci cu el însuşi. Emoţia sentimentală tinde să conducă greşit pe toţi cei în cauză. Astfel de emoţii sunt precum cuvintele frumoase pe care le exprimă adesea, sugerând un tărâm psihologic al angajamentelor, care, aşa cum am văzut, reprezintă acele lucruri care conferă profunzime emoţiilor, dar care aici, sunt iluzorii.

Să luăm în considerare afecţiunea şi devoţiunea. Acestea predispun mintea într-o mare diversitate de feluri. Astfel de emoţii sunt însoţite de un alai de atitudini mentale: atenţie, încredere şi răbdare, de exemplu, tipuri specifice de dorinţe şi patternuri consistente de acţiuni benigne. Când afectivitatea şi emoţiile devin sentimentale, oricum, ele se vor fi ridicat la intensităţi palpitante (”Numai dacă ai şti, cât însemni tu pentru mine! Am fost mereu, unul lângă celălat. Nu-i aşa?! Doar că vreau să o spui chiar tu!”), deşi, în cadrul evenimentului respectiv, individul pare să

omită angajamentele psihologice ulterioare, fiind astfel, tentat de a face gesturi fără tragere de inimă. În acest fel, emoţiile sentimentale sunt efervescente dar şi destul de firave, în acelaşi timp.

Aceasta ar trebui să dovedească faptul că superficialitatea este importantă, chiar dacă este paradoxală. Emoţiile pe care suntem tentaţi să le evocăm sentimental, sunt emoţii ce au grade diferite de presupusă profunzime. Astfel, respectul, simpatia, afecţiunea, furia indignarea, regretul, dorul, veneraţia, reprezintă stocul "comercial" al sentimentalilor. Emoţia, cu siguranţă, nu devine sentimentală doar depinzând de o parte a adevărului despre subiectul în cauză. Dimpotrivă, emoţiile meritorii pot depinde în mod sigur, de o concentrare selectivă. Acest fapt este evident, de exemplu, când tema este moartea şi caracterul personal (Cosnier, 2007). Pentru a scoate la iveală amărăciunea firească sau statura tragică a persoanei decedate, anumite lucruri trebuie să fie subliniate, evidente, căci şi alţii au trecut prin ele. Enumerarea etapelor fiziologice care duc în cele din urmă la stingerea vieţii individuale, nu poate justifica ceea ce s-a pierdut, oricât de detaliată ar fi această descriere. Există motive clare de a trece peste unele dintre ele, de a le lăsa pentru profesioniştii care se pricep. Adevărul complet poate crea o ambivalenţă care nu este dorită şi nici necesară.

Atât ambivalenţa cât şi sentimentalismul tind să fie ocolite în răspunsuri corespunzătoare faţă de ceva serios. Cum se împacă una cu cealaltă? Sentimentalismul poate apare ca o abstracţie elaborată şi pretenţioasă în întreaga serie de evenimente, aşa cum arată criticii adesea, că se întâmplă în scenele de moarte romantică, aşa cum este cea a personajului Mimi din "La Boheme". Găsim producţii ale operei "La Bhoeme" (operă compusă de Giacomo Puccini pe un libret italian scris de Luigi Illica şi Giuseppe Giacosa, bazată pe Scènes de la vie de bohème de Henri Murger), acuzate de faptul că lidul sopranei prezintă grijuliu o mică tuse, deoarece producătorii nu aduc pe scenă niciodată, sânge sau flegmă. Ne eschivăm faţă de realitate, selectând cu multă atenţie. Fără o măsură judicioasă a atenţiei acordate detaliilor concrete, tulburătoare, austeritatea sau tristeţea adevărată a tragediei ar putea fi eludată (de ex., acelea care scot la lumină fragilitatea virtuţilor umane). Aceasta pe de o parte. Pe de altă parte, oricum, pândeşte, o diminuare diferită, dar egală, a sensibilităţii în forma ambivalenţei.

Selectivitatea privind modul cum un subiect al unei emoţii este înfăţişat şi care poate dispersa un sentimentalism profan este, în formele

sale judicioase, necesar calităţii unei emoţii, pentru puritatea şi profunzimea sa. Portretul trebuie să fie subordonat concentrării asupra unei discriminări corespunzătoare. Înţelegerea noastră faţă de sentimentalism este încă incompletă, totuşi. A acţiona liber faţă de adevăr, dar în moduri greşite, poate fi suficient pentru un sentimentalism eronat sau vicios, dar nu pare şi necesar pentru aceasta. Deoarece există genuri de sentimentalism care nu se bazează (sau nu se bazează în primul rând) pe o asemenea mitomanie.

Prin contrast, totuşi, emoţia care apare prin prezentări ce nu sunt exclusiv proiectate pentru a o produce – care apar ca parte a unei experienţe în desfăşurare – constituie sentiment fără sentimentalism. Patosul morţii lui Hector este punctul culminant al poveştii sale din Iliada, dar nu este centrul său sau sfârşitul. Hector este celebrul erou troian (cunoscut din Iliada), fiul regelui Priam şi al Hecubei şi soţul Andromacăi, cu care a avut un fiu: pe Astyanax zis şi Scamandrius. Hector era cel mai viteaz dintre troieni. Ştiind dinainte că avea să moară în luptă, ucis de Ahile, că cetatea lui avea să fie distrusă, el a continuat totuşi să lupte alături de ai săi. În cel de-al zecelea an de război, când luptele se dădeau sub zidurile Troiei, Hector seamănă groază şi moarte în tabăra grecilor. După ce-i ucide pe cei mai vajnici dintre ei, în frunte cu Patroclus, după ce conduce atacul dezlănţuit de troieni împotriva corăbiilor greceşti, pe care le incendiază, Hector rămâne singur afară din cetate, să-l înfrunte pe Ahile. El este fugărit de trei ori în jurul zidurilor Troiei de către eroul "cel iute de picior" şi cade, răpus de mâna lui, sub privirile îngrozite ale părinţilor săi, care urmăresc lupta de sus, de pe ziduri. Cadavrul lui Hector e legat de carul lui Ahile şi târât de către acesta prin pulbere, apoi dus în tabăra ahee. Mai târziu, la cererea şi rugăminţile lui Priamus, Ahile îl înapoiază troienilor, care-l ard pe rug, cu mare cinste.

Conţinutul vieţii lui Hector pare să ne absoarbă în întregime, cu cât suntem purtaţi înapoi în timp. Să fi fost lucrurile prezentate astfel, doar pentru a sublinia patosul sfârşitului său, care ar trebui să fie sentimental (şi nu neapărat să fie cel mai rău pentru el)? Însă, nu pare să fie aşa. Nici patosul destinului lui Hector nu depăşeşte un anumit nivel. Până la urmă, el este, printre altele, ucigaşul bietului şi minunatului Patrocle. El a nutrit mereu răzbunare.

Admitem însă, că aceste distincţii nu sunt totdeauna clare în artă. Într-o artă cum este opera, de exemplu, care este saturată de expresii emoţionale, această linie care demarchează sentimentalismul de sentiment

poate fi, într-adevăr, foarte bună. Responsivitatea noastră la o imagine dată este vulnerabilă în raport cu mai multe elemente concrete: dispoziția personală sau colectivă, circumstanța personală sau asocierea. Diferența, acolo unde o putem discerne, depinde de ceea ce opera (ori producerea ei) urmărește față de auditoriul său. Un eveniment sau o scenă pot fi prezentate cu patosul lor (cu bucurie sau tandrețe), fiind capabile să afecteze publicul, în funcție de valoarea temei lor unice.

10. Concluzii.

Cultivarea emoțiilor sofisticate poate părea enervantă. Ambivalența este complicată și ne poate distrage de la preocupările noastre. Scurtăturile pe care le dorim pentru a ne simți bine pot să nu ne facă, în cele din urmă, să ne simțim cu adevărat bine.

Emoțiile se situează la intersecția dintre experiențele noastre trecute și cele prezente, ele pot depinde de raționamente logice, de cogniție sau de dispozițiile personale. Emoțiile reflectă sinele nostru profund și ele însele pot avea profunzime. Înglobarea lor în ansamblul valorilor personale poate conduce la transformare și evoluție individuală. De aceea, spunem că profilul emoțional reflectă în același timp și profilul caracterial.

Este tot mai pertinent adevărul că emoțiile care nu sunt bine constituite și nici nu sunt încorporate valorilor de ansamblu ale personalității, pot genera probleme de manifestare și adaptare. Conștientizarea și starea cât mai elaborată, sofisticată a emoțiilor, poate oferi diversitatea de care avem nevoie pentru a putea găsi soluții și metode noi de adaptare și dezvoltare a personalității.

References

Aristotel (1988) *Etica Nicomahică,* București: Editura Științifică și Enciclopedică.

Cosnier, J. (2007) *Introducere în psihologia emoțiilor și a sentimentelor*, Iași: Editura Polirom.

Elster, J. (1999) *Alchemies of the Mind*, Cambridge: Cambridge University Press.

Falk, B. (1983) The Communicability of Feeling, in E. Shaper (ed.), *Pleasure, Preference and Value: Studies in Philosophical Aesthetics*, Cambridge: Cambridge University Press.

Goldie, P. (2000) *The Emotions,* Oxford: Oxford University Press.

Murdoch, I. (1970) *The Sovereignty of Good*, London: Routledge & Kegan Paul.

Pugmire, D. (2005) *Sound Sentiments, Integrity in the Emotions,* Oxford, England: Oxford University Press.

Ridley, A. (1995) *Music Value and the Passions*, Ithaca, NY: Cornell University Press.

Rusu, M., (2005) *Inteligența emoțională – empatie și comunicare interpersonală*, Editura Panfilius, Iaşi.

Stocker, M., E. Hegeman (1996) *Valuing Emotions*, Cambridge: Cambridge University Press.

Wollheim, R. (1999) *On the Emotions*, New Haven: Yale University Press.

Date despre Autor

Volume: "Ştiinţa conştiinţei", Editura Sophia, Bucureşti, 2001; "Trăiri afective şi compensări la adolescenţii cu deficienţe fizice", Editura Sapientia, Bucureşti, 2002, „Inteligenţa emoţională, empatie şi comunicare interpersonală", Editura Universitas, Iaşi, 2005; „Introducere în pedagogie", Editura Panfilius, Iaşi, 2007; "Adolescenţii secolului XXI – oportunităţi şi riscuri în dezvoltarea personală", Editura Terra Nostra, Iaşi, 2011.

Articole publicate în reviste de specialitate:"Creativitatea şi procesele cerebrale", Simpozionul Naţional Kreatikon – Creativitate – Formare – Performanţă, Editura PIM, Iaşi, 2009, p. 419; "Cultivating critical and creative thinking skills in educational process", Conferinţa "Competenţe şi capabilităţi în educaţie", DPPD Oradea, 2009, publicat online http://www.educatie-oradea.ro/cddpppd.htm; Conferinţa Internaţională, Real şi virtual în ştiinţele educaţiei; Cluj-Napoca, 4 martie, 2010: "Educaţia adolescenţilor într-o lume a comunicării tehnologice - rolul şi efectele mass-mediei (televiziunea)", p. 513.

Virtual Communities – A Study of a Protean Identity

[Comunităţile virtuale – studiu asupra unei identităţi fluctuante]

Post-doctoral Researcher Camelia GRĂDINARU[1]

Abstract[2]

The many sides and possibilities brought about by the New Media led to a new perspective on society, culture, communication and interpersonal relationships. One of these possibilities became actual by the process of creating virtual communities, which immediately developed into real affinity networks, information and educational networks, networks for producing and broadcasting information etc. In this respect, my paper focuses on the main traits of the online communities, the most relevant elements that differentiate them from the classical communities, their limits and the most significant theoretical challenges. Thus, I try to study the ability of the Internet to bring about new ways of interacting that are capable of abolishing or diminishing the social fragmentation and the lack of communication in the offline life.

Keywords:

virtual communities, new media, networks, social fragmentation, social capital.

[1] Post-doctoral Researcher Camelia GRĂDINARU, Faculty of Philosophy and Social-Political Sciences within „Alexandru Ioan Cuza" University from Iasi, Email: cameliagradinaru@yahoo.com.

[2] This study is the result of a research activity financed by the Sectoral Operational Programme Human Resources Development (SOP HRD), under the contract number POSDRU/89/1.5/S/49944 („Developing the Innovation Capacity and Improving the Impact of Research through Post-doctoral Programmes").

"People in virtual communities use words on screens to exchange pleasantries and argue, engage in intellectual discourse, conduct commerce, exchange knowledge, share emotional support, make plans, brainstorm, gossip, feud, fall in love, find friends and lose them, play games, flirt, create a little high art and a lot of idle talk. People in virtual communities do just about everything people do in real life, but we leave our bodies behind. You can't kiss anybody and nobody can punch you in the nose, but a lot can happen within those boundaries".

(Howard Rheingold)

Introducere

Noile mijloace de comunicare s-au constituit de-a lungul timpului în provocări şi inovaţii care au suscitat vii dezbateri şi polemici atât în corpusul academic, cât şi în cel al utilizatorilor obişnuiţi, cărora li se deschidea o paletă nouă de posibilităţi, dublată de o serie de interogaţii constante în legătură cu acest nou mediu. La fel cum tiparul (era Gutenberg) sau televizorul (videosfera, în termenii lui Régis Debray) au produs nenumărate discuţii despre mutaţiile impuse în întregul areal cotidian şi cultural, în aceeaşi măsură New Media au generat şi încă generează analize şi schimburi de opinii, menite să le fixeze rolul, influenţa şi importanţa. Noile tehnologii construiesc o parte din istoria noastră recentă şi, departe de a ne înscrie în erorile pe care determinismul tehnologic le produce ca manieră de cercetare, analiza lor lucidă este necesară şi profitabilă. Bineînţeles, un obiect de analiză înscris în contemporaneitate va ridica întotdeauna probleme serioase, mai ales că, după unii teoreticieni, cunoaşterea certă nu se poate obţine decât după ce „obiectul" său este bine cristalizat: „Cunoaşterea, se susţine frecvent, nu poate fi dobândită şi savurată decât dacă se referă la ceva ce este, într-un anumit sens, epuizat şi scos din circulaţie. Pretenţia de a înţelege contemporaneitatea este, de aceea, adeseori, percepută ca un soi de violenţă conceptuală, ca o imobilizare de energii fluide şi amorfe ale absolut necesarului (dar insuficientului) *acum* din prezent într-o formă care poate fi înţeleasă şi exprimată verbal graţie deciziilor fundamentale şi irevocabile ale selecţiei critice" (Connor, 1999: 13). Astfel, este posibil ca discuţia despre un obiect de cercetare atât de „tânăr" (cel puţin în spaţiul cultural românesc) să fie resimţită ca o violenţă în sensul descris de Connor, o încercare de forţare a unui concept sau a unui domeniu de a-şi

dezvălui şi stabili caracteristicile atunci când el este încă în mişcare. Cu toate aceste riscuri asumate, literatura de specialitate aferentă noilor tehnologii este în creştere, iar metodologia variată care a fost pusă în aplicare tinde să garanteze viabilitatea multor ipoteze şi teorii susţinute.

O mare parte a cercetărilor din domeniul New Media a dezvoltat latura lor tehnologică, diferenţele pe care New Media le-au adus faţă de Old Media etc., şi multă vreme componenta *socială* a noilor mijloace de comunicare a fost ignorată sau slab reprezentată. Schimbarea sau, mai bine zis, ponderarea interesului dinspre tehnologic înspre social a fost de bun augur, având în vedere productivitatea spaţiului de interogaţii pe care acest câmp îl deschide, miza pe care o conţine şi deplasarea de metodă şi de abordare dinspre întrebări de tipul „ce sunt New Media?" la întrebări de tipul „ce fac New Media în spaţiul social?". În spiritul acestei revalorizări a componentei sociale se înscrie şi prezentul articol, care ia în atenţie fenomenul comunităţilor virtuale, discutându-i identitatea din multiple perspective şi asumând-o sub semnul fluctuanţei şi proteicului. Dincolo de necesitatea de a alcătui „profilul" comunităţilor virtuale şi de a le caracteriza şi prin raportare la comunităţile clasice, articolul urmăreşte şi potenţialul aport al comunităţilor online în ceea ce priveşte augmentarea interesului utilizatorilor pentru viaţa civică şi politică.

Comunitatea – un concept „slab"?

Identitatea comunităţilor virtuale va fi studiată prin raportare la o serie de problematici cheie, relevante pentru fenomenul luat în atenţie. În pofida existenţei unor diferenţe notabile între expresiile „comunitate virtuală" (CV) şi „comunitate online" sau „electronică", mulţi cercetători le folosesc interşanjabil; pentru uşurinţa expunerii, le voi utiliza într-o manieră similară. Într-o primă abordare, identitatea comunităţii ca atare va fi cercetată coborând înspre conceptul său şi încercând răspunsuri la întrebarea: este comunitatea un concept „slab" în sine?

Termenul de „comunitate" este unul plurisemantic, fiind regăsit în construcţii precum comunitate epistemică, locală, de practici, religioasă etc., fiecare dintre ele deţinând un set particular de însuşiri distincte şi o dominantă caracteristică. Munca sociologilor, în special, a relevat multiplele probleme de definire pe care le ridică acest concept, fiind simptomatic, de pildă, efortul întreprins de Hillery în vederea identificării, în anul 1955, a 94 de accepţiuni diferite ale sale, din diverse arii de

cercetare. Inexistența unei definiții unice (Kendall, 2002) este dublată și de problemele de metodă (observația participativă, de exemplu, fiind de acum o componentă necesară a cercetării comunităților), dar și de problemele de teoretizare, de lipsa unor patternuri de explicare care să fie apte să dea seama de majoritatea acțiunilor de participare, instituționalizare sau organizare în comunități (Hillery, 1955). Alți cercetători au completat recent „lista" problemelor, adăugând și polisemia, ideologizarea, naturalizarea și obsolescența noțiunii de comunitate (Hirschhorn, 2010). S-a vorbit chiar despre „exasperarea" pe care acest concept o creează în jurul său, despre dificultățile pe care neprecizarea sensului în care este el utilizat le provoacă celor care recepteză un text despre comunitate sau despre inconvenientele pe care așa-zisa „reciclare" terminologică le produce. Departe de a fi înlocuit cu succes de alți termeni, precum afiliere, rețea, legătură socială – meniți să-i depășească fragilitățile – vocabula *comunitate* a rămas în continuare în uzul curent și în cel academic. Prin urmare, majoritatea cercetătorilor care s-au ocupat de termenul de comunitate, deși fac parte din domenii diferite, au accentuat faptul că nu avem de-a face cu o noțiune „clasică", dotată cu caracteristici precise, ci cu un termen maleabil, utilizat în mod general descriptiv, și care, tocmai din cauza acestor motive, necesită permanent un proces de recadrare, revalorizare și reinterpretare. Chiar dacă nu reunește toate caracteristicile unei noțiuni „tari" sau dacă face parte dintr-un vocabular el însuși neclar, aceste lucruri nu-i știrbesc încă valoarea de idee directoare, de principiu valoros, de sursă semnificativă de interogație în legătură cu relațiile dintre oameni și cu calitatea densității sociale la care trimite. În acest spirit, depășind disputele privind „științificitatea" conceptului ca atare, ne interesează, în continuare, rolul și funcția pe care comunitatea le are în contemporaneitate, în contextul dezvoltării noilor tehnologii și în lumina reliefării identității sale.

New Media și revitalizarea comunităților

Posibilitățile deschise o dată cu noile tehnologii au determinat apariția unui număr considerabil de comunități online, alcătuite în rețele de informare, comunicare, cooperare, socializare etc., astfel încât această situație a redeschis vechea întrebare: „Mai există astăzi un interes viabil pentru comunitate?", la care foarte mulți cercetători au răspuns pozitiv, o parte dintre ei fiind de altfel antrenați în unele dintre ele. Howard

Rheingold, de pildă, este unul dintre autorii conectaţi încă de la început la acest nou mediu de comunicare, experienţa sa personală din interiorul comunităţilor virtuale fiind una dintre sursele lucrărilor sale. Pentru Rheingold, dorinţa oamenilor de a comunica şi de a se organiza în grupuri pe baza unor afinităţi şi interese comune, care vor da naştere şi unui veritabil suport afectiv, este augmentată o dată cu apariţia noilor tehnologii, metafora biologică fiind preferată pentru ilustrarea acestui fapt. Astfel, „de fiecare dată când telematica este accesibilă oamenilor, aceştia o utilizează peste tot pentru a construi comunităţi virtuale în aceeaşi manieră în care micro-organismele de dezvoltă în colonii. Cred că la baza acestui fenomen se află dorinţa omului de a compensa dispariţia progresivă a locurilor de întâlnire publice în viaţa cotidiană" (Rheingold, 1993: 6). Observăm axioma ce subîntinde această afirmaţie: orice mediu de comunicare nou va apărea în viitor, el va fi utilizat pentru a creşte gradul de comunicare dintre indivizi (bineînţeles, cu mai mult sau mai puţin succes, şi printre alte mijloace de comunicare existente). Nivelul de curiozitate înnăscută a omului este dublat, din păcate, de scăderea activismului social în offline, de fragmentare socială, anomie, lipsa interesului general pentru anumite forme de întâlnire publice care să genereze discuţii şi relaţionare. Ambele motive par a concura, în viziunea lui Rheingold, la importanţa potenţială pe care o acordă noilor mijloace de comunicare pentru întărirea interesului pentru comunitate atât în online, cât şi în offline.

Cercetătorii acestui fenomen nu au însă viziuni concordante în ceea ce priveşte posibila revitalizare pe care comunităţile online o pot aduce liantului social. Optimiştii consideră de bun augur existenţa comunităţilor virtuale şi, mai ales, modul în care ele antrenează un dialog deschis şi dublu fructuos între online şi offline, între public şi privat. Mai mult decât atât, caracteristicile generale ale Internetului, precum interactivitate, viteză, costuri reduse, anonimat, caracter de reţea etc. (Lajoie, Guichard, 2002; Manovich, 2001) sunt percepute drept favorabile şi în contextul utilizării lor în cadrul comunităţilor virtuale, astfel încât posibilitatea de a-ţi alege singur grupul la care vrei să aderi, momentul în care intri sau părăseşti o comunitate etc. devin doar unele dintre motivele preferării lor. De cealaltă parte, dacă este să urmăm o logică binară, pesimiştii consideră că este imposibil ca aceste comunităţi online să aibă vreun efect în ceea ce priveşte închegarea solidarităţii şi participării; de asemenea, efectele negative sunt uneori exacerbate – membrii CV devin

retraşi, însinguraţi, nu mai comunică în viaţa cotidiană, offline, iar timpul petrecut în faţa calculatorului reprezintă, de fapt, timpul pe care aceştia l-ar fi putut petrece în sânul propriilor lor comunităţi clasice (familie, prieteni). Pericolul simulării pare a fi astfel unul de temut: membrii comunităţilor virtuale doar „simulează" interacţiunea şi participarea, situaţie care le conferă senzaţia împlinirii datoriei civice şi îi extrage de la „adevăratele" acţiuni din comunităţile organice. Pentru a ieşi din taxonomia optimişti – pesimişti, mi se pare totuşi că putem vorbi şi de o a treia categorie de abordări – cele moderate, care apreciază efectele pozitive şi potenţialul valoros al comunităţilor online, dar iau în calcul şi unele dintre ipotezele şi scenariile negative (fie pentru a le discuta, fie pentru a le cerceta aplicând o metodologie). În conturarea „feţelor" identitare ale comunităţilor online, voi ţine cont de aceste discrepanţe de poziţionare, dar nu voi face apel întotdeauna în mod explicit la vreo „tabără" sau alta.

Ca un corolar, trebuie amintit faptul că Social Media sunt astăzi luată în considerare nu doar pentru beneficiile relaţionării, creării de comunităţi, informării, consilierii etc., dar şi pentru modalităţile în care pot fi utilizate, de exemplu, în scopul realizării de campanii, al promovării, a lpunerii în aplicare a unor strategii de marketing (inclusiv în România, ultimele cifre arată că sunt peste 3 milioane de cititori de blogguri sau peste 2,4 milioane de utilizatori Facebook, ceea ce indică o piaţă destul de extinsă pentru a oferi o alternativă viabilă campaniilor tradiţionale de advertising, pentru a nu lua decât un posibil exemplu al lucrurilor ce pot fi făcute online). Prin urmare, „oferta" online este din ce în ce mai promiţătoare pentru o arie largă de interese şi grupuri, astfel încât mizele sale nu sunt nici pe departe epuizate.

Scenariile identităţii – câteva exemple
Identitatea între clasic şi virtual

O modalitate de a obţine o idee în legătură cu identitatea comunităţilor virtuale este aceea de a le compara cu comunităţile clasice, organice, offline. Comunităţile clasice sunt caracterizate prin stabilitate, durabilitatea şi profunzimea relaţiilor care se stabilesc între membri, angajamentul moral care le însoţeşte (Nisbet). De asemenea, comunităţile organice sunt „grefate" pe un loc geografic anume, proximitatea fiind o altă trăsătură importantă. În ceea ce priveşte relaţiile interpersonale, sunt caracteristice cele faţă-către-faţă, directe, cu feed-back de cele mai multe

ori imediat. Alte trăsături importante sunt şi existenţa unui contract colectiv şi a unei tradiţii normative, prototipul său fiind, în general, familia, aşa cum a considerat-o şi Tönnies în *Gemeinschaft und Gesellschaft* (1887), unde aceasta este simbolul comunităţii caracterizate prin legăturile de sânge, afective, de loc.

Comunităţile online sunt, dimpotrivă, mult mai instabile, cu o durabilitate mult mai scăzută a apartenenţelor, utilizatorii putând părăsi oricând un forum, un grup de discuţii, un site de socializare pentru a se alătura sau nu altora, lucru care nu semnifică însă, în acelaşi timp, şi o intensitate mai scăzută a relaţionărilor. Comunităţile virtuale se constituie, de asemenea, fără constrângeri de timp, spaţiu şi vecinătate fizică, ci mai degrabă pe baza convenţelor intelectuale, afective, de interese etc., fiind caracterizate şi de fluiditate, dar şi metaforicitate (Kolb, 2008). Libertatea de alegere a comunităţii din care vrei să faci parte este mult mai mare, faţă de comunităţile clasice, pe care, de cele mai multe ori, nu le poţi schimba (familia) sau nu le poţi părăsi fără semnificative eforturi sau ajustări personale (de pildă, părăsirea unei comunităţi religioase). Tocmai de aceea unii autori le-au considerat efemere, futile, marcate de derizoriu şi de o prea mare inconstanţă şi dinamică. Acestor acuze li s-au alăturat şi cele care derivau din posibilitatea utilizării anonimatului sau a împrumutării aparenţelor virtuale realiste sau imaginare în cadrul „comunităţilor de clone". Libertatea de alegere, de exprimare, de relaţionare, de aderare sau de abandonare par a fi extrem de ample în cazul comunităţilor virtuale, spre deosebire de comunităţile tradiţionale.

Dincolo de această rapidă trecere în revistă a diferenţelor dintre CV şi comunităţile clasice, trebuie menţionate câteva observaţii. În primul rând, complexitatea comunităţilor virtuale nu poate reieşi nici chiar dintr-o detaliată comparare a celor două tipuri de comunităţi, unele caracteristici sau tipuri de relaţionări, vocabular utilizat, modalitate de raportare etc. fiind relativ distincte. În al doilea rând, deşi foarte mulţi cercetători au deprivat profilul CV de trăsătura normativităţii, considerându-le „spaţii" de întâlnire, socializare şi întrajutorare lipsite de orice reguli, norme, convenţii, s-a constatat că, de fapt, acest lucru nu corespundea întocmai realităţii. Deşi „cantitatea" de libertate permisă în cadrul unei CV este mult mai amplă decât aceea din interiorul unei comunităţi clasice, acest lucru nu presupune inexistenţa unor norme interne de funcţionare şi relaţionare. Comunităţile online nu scapă presiunii normative, ele având o serie de reguli, chiar dacă acestea pot fi modificate (de la regulile simple care

privesc limbajul acceptat pentru postări, de pildă, până la reguli mai complexe). Unele cercetări recente au arătat că mai ales în comunităţile care deţin o anumită vechime şi care sunt deja consolidate se poate observa nu doar o normativitate bine pusă la punct, ci şi prezenţa ierarhiei dintre membri (o altă caracteristică iniţial considerată inexistentă în CV, datorită principiului de egalitate a membrilor). Cu toate acestea, noul „contract social" care poate fi presupus că stă la baza acestor relaţionări este unul cu reguli aflate în schimbare, iar în interiorul acestor tipuri de comunităţi eşti, în acelaşi timp, actor, spectator, regizor, scenarist, multitudinea de roluri sociale pe care un individ poate să le îmbrace fiind, probabil, fără precedent. În al treilea rând, gama de activităţi care se pot desfăşura în cadrul unei comunităţi online, la fel ca şi modalitatea în care un utilizator poate combina inputurile, datele existente, în funcţie de interesele şi competenţele sale sunt nelimitate, astfel încât că outputurile pot fi foarte variate şi cu semnificaţii diferite pentru utilizatori distincţi. Prin urmare, nevoia de contextualizare este crescută, iar gradul de maleabilitate al ipotezelor de lucru şi al metodologiei aferente este un factor uneori greu de realizat. Complexitatea acţiunilor şi a relaţionărilor este cel puţin la fel de mare ca în cazul comunităţilor din offline, după unii doar absenţa corpului sau diminuarea prezenţei sale fiind diferenţa specifică a CV.

Identitatea între virtualitate şi realitate

Ca un apendice al acestei problematici survine o interogaţie care a suscitat, la rândul său, o dezbatere în sânul lumii academice: „sunt comunităţile virtuale comunităţi reale?". Însuşi termenul „virtual" este în sine generator de polemici, trimiţând, îndeobşte, la ceea ce încă nu există în fapt, în realitate, dar care există în potenţă, în posibilitate. Alăturat comunităţii, această sintagmă ar trimite, în sine, la faptul că respectivul grup constituit nu este real (dar poate deveni la un moment dat). Posibilitatea ca un grup să se constituie şi să subziste prin intermediul noilor tehnologii a devenit aşadar o provocare căreia i s-au oferit diverse expuneri, readucând în discuţie o mai veche problemă de ontologie. Astfel, Manuel Castells (2001) consideră că CV funcţionează, de fapt, la un alt nivel de realitate; cu toate acestea, ele sunt comunităţi autentice, şi, deşi sunt construite pe „legături slabe" („weak ties"), ele sunt perfect capabile să producă suport afectiv şi reciprocitate, mai ales în cazul unui

contact prelungit. Nivelul de realitate luat ca referinţă rămâne tot comunitatea fizică, ce se formează, în contrast cu CV, pe baza legăturilor puternice („strong ties"). Cu toate acestea, ambele deţin caracteristica autenticităţii, precum şi o serie de alte trăsături care se pot concretiza în acţiuni şi schimbări întreprinse de către membri. Discutând relaţia dintre comunităţi fizice şi comunităţi virtuale, Barry Wellman argumentează faptul că dispunerea lor în termeni de opoziţie (aşa cum este de obicei caracterizată relaţia) nu este sub nici o formă o idee productivă (Wellman, et al., 2001). Dimpotrivă, opoziţia aceasta este lipsită de sens, ele sunt entităţi sociale diferite, care acţionează în virtutea unor reguli distincte şi care, drept urmare, ar trebui tratate diferit. Nivelul de realitate este aşadar subsumat tacit în multe dintre discuţiile referitoare la relaţia dintre comunităţile fizice şi cele online, drept un argument puternic adus în defavoarea sustenabilităţii CV. În aceeaşi măsură, nu trebuie trecut cu vederea nici gradul de imaginar pe care aproape orice tip de comunitate îl poate integra; după cum remarca Benedict Anderson, comunităţile mai mari, care depăşesc relaţionarea de tip face-to-face sunt, în fond, comunităţi imaginate, astfel încât criteriile în funcţie de care discutăm despre gradul lor de realitate ar trebui schimbate sau vizibil nuanţate.

Online – offline: o bătălie imaginată?

O altă situaţie teoretică care poate contribui la conturarea unei identităţi a comunităţilor virtuale este aceea care porneşte de la discuţia online *versus* offline. În contextul acceptării existenţei şi funcţionării comunităţilor electronice, ce raporturi se pot stabili între acestea şi comunităţile offline, de orice tip ar fi acestea din urmă, şi, nu în ultimul rând, care este maniera teoretică în care poziţionăm comunităţile virtuale faţă de comunităţile offline? Cercetătorii au acoperit o paletă largă de posibilităţi, de la negarea relaţionării lor şi până la suprapunerea celor două tipuri de comunităţi. Nu voi realiza aici o exhaustivă trecere în revistă a acestor combinaţii, deoarece nu servesc scopului acestei lucrări; în schimb, prefer să pun câteva accente pe unele dintre ideile teoretice mai relevante. Astfel, comunităţile virtuale pot fi concepute în termenii *suplementarităţii* – ele completează şi se alătură comunităţilor fizice deja existente, având statutul unui adaos, al unei anexe, al unei alte posibilităţi deschise în vederea comunicării. J. Van Dijk face însă o interesată observaţie legată de

această perspectivă: deşi se pleacă de la ideea că sunt entităţi sociale diferite, comunităţile virtuale vor ajunge să semene tot mai mult cu comunităţile reale în termeni de structură şi de reguli (Van Dijk, 1998).

În altă ordine de idei, comunităţile virtuale pot fi privite sub semnul *alternativei* – ele reprezintă entităţi alternative comunităţilor clasice (de pildă, Second Life). Prin urmare, decizia de participare la unele sau la celelalte depinde de individ, de ceea ce doreşte să facă sau să afle etc. În acest context, este foarte interesantă teza „interacţiunilor hiperpersonale" (Walther), conform căreia relaţiile formate online sunt considerate mai atrăgătoare decât cele existente în viaţa offline a individului, utilizatorii adaptându-şi din start comportamentele comunicaţionale în scopuri prosociale. De altfel, oportunităţile relaţionale online cresc datorită perceperii *reducerii riscului social*, percepţie care îi determină pe utilizatori să fie mai dispuşi să întreţină conversaţii cu alţii (Baym, 2002). Astfel, întreaga alternativă oferită de către comunicarea mediată de calculator poate fi percepută ca fiind mai „ofertantă" şi mai atractivă decât ceea ce propun unele comunităţi din offline.

Separarea online – offline nu mi se pare totuşi cea mai bună idee în vederea înţelegerii modului de funcţionare a comunităţilor virtuale, deşi, fără îndoială, scopul didactic al acestei dihotomii este lesne observabil. O modalitate integratoare de analiză a vieţii online în general mi se pare mult mai benefică; nu cred, în înţelesul tare al termenului, că se poate susţine până la capăt existenţa unei „tăieturi", a unei „despărţiri" fundamentale între cele două. Dimpotrivă, primele comunităţi electronice erau grefate pe arealul geografic propriu comunităţii fizice dintr-un oraş [Blacksburg Electronic Village project (www.bev.net), La Plaza Telecommunity (www.laplaza.org), Austin, Texas (www.ci.austin.tx.us/telecom/intelcom.html)], iar membrii lor se cunoşteau şi în viaţa cotidiană, offline, şi tocmai din această conlucrare dintre proiectele discutate online şi apoi în întâlniri faţă-către-faţă (sau viceversa) a rezultat o serie notabilă de îmbunătăţiri ale vieţii personale, relaţiilor interpersonale, vieţii civice, participării sociale şi politice etc. Mai mult decât atât, chiar şi în era mai avansată a Internetului, când listele de membri sau prieteni sunt din ce în ce mai ample (de ordinul miilor, chiar în cazul unui cont Facebook, de exemplu), baza de la care se porneşte în mod constant este reprezentată de către persoanele pe care le cunoaştem din offline (familie, prieteni, colegi de muncă etc.). Plecând de aici, relaţiile se ramifică din nod în nod, creând o reţea din ce în ce mai mare şi mai variată, şi constituind, în genere,

comunităţi distribuite (Gochenour, 2006). În cazul comunităţilor formate în interiorul unui loc de muncă, posibilităţile de comunicare online – offline sunt facil de depistat (probleme sau proiecte care iniţial se discută pe blogul colectiv, de exemplu, sunt apoi reluate sau definitivate în cadrul întâlnirilor directe de tipul şedinţelor, brainstormingului etc.). Online-ul nu este dezlipit de offline, iar acest „parteneriat" este cel care poate oferi multe soluţii şi poate dezvolta cu succes relaţiile interpersonale. Într-un alt sens al acestei legături, putem afirma că online-ul nu este complet detaşat de offline în sensul în care ele sunt deopotrivă integrate în viaţa cotidiană a indivizilor (acest lucru neînsemnând că îşi pierd caracteristicile definitorii, ci că ambele participă la fluxul firesc al unei zile).

Concluzii

Cele câteva „feţe" identitare ale comunităţilor virtuale, deşi au fost tratate sub semnul „dominantei" ideatice şi nu sub cel al exhaustivităţii, au sugerat o serie de controverse şi de teme predilecte ale cercetării din câmpul New Media. Paleta posibilităţilor de definire şi realizare a profilului comunităţilor virtuale este una destul de extinsă, autorii care s-au ocupat de acest subiect trecând, de pildă, de la conceperea lor ca un concept „diluat" (Fernback, 2007) la investirea lor cu o mare capacitate de a revitaliza viaţa socială segmentată din offline, participarea civică, dar şi interesul pentru politic. În această diversitate de opinii şi de posibilităţi deschise de către noile tehnologii, identitatea comunităţilor virtuale se poate circumscrie proteicului, variabilului, fluctuantului. Înseşi caracteristicile comunităţilor online se subsumează schimbării şi mişcării, iar modalitatea în care ele pot fi combinate de către fiecare utilizator în parte, în vederea unor scopuri diferite şi multiple, accentuează senzaţia de variabilitate şi nestatornicie. În încercarea de a căuta o raportare echilibrată, am preferat o perspectivă lipsită de patosul extremelor, în care accentul să fie pus pe nuanţările contextuale şi pe integrarea noilor tehnologii şi în special a *computer mediated communication* în viaţa cotidiană a utilizatorilor. În esenţă, New Media au pus la dispoziţia utilizatorilor un nou mediu, care poate fi folosit şi în scopul creării de comunităţi, printre multe alte posibilităţi oferite. În mod evident, acesta a fost testat, utilizat, iar comunităţile virtuale s-au format, creând astfel o „lume" în plus, cu toate avantajele şi dezavantajele sale. După cum menţiona Fernback, conceptul de comunitate evoluează concomitent cu conceptul de

societate, prin urmare, noile mijloace de comunicare sunt sau vor fi încorporate într-un fel sau altul în cadrul vieţii noastre. Întrebarea care se inserează aluziv în acest context este „care este următorul mediu de comunicare care va apărea în viitor şi ce tip de comunităţi va mai fi capabil să creeze"?

References

Baym, N., K. (2002) Interpersonal Life Online, in Leah A. Lievrouw, Sonia Livingstone (Eds.), *Handboook of New Media,* London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications, 62-76.

Castells, M., (2001) *L'Ère de l'information. La société en réseaux*. Vol. 1, Paris: Fayard.

Connor, S. (1999) *Cultura postmodernă. O introducere în teoriile contemporane.* Bucureşti: Meridiane.

Fernback, J. (2007) *Beyond the diluted community concept: a symbolic interactionist perspective on online social relations*, in *New Media & Society*, 9 (1), 49-69.

Gochenour, P., H. (2006) Distributed communities and nodal subjects, *New Media and Society*. 8 (1), 33-51.

Hillery, G. (1955) *Definitions of Community: Areas of Agreement*, *Rural Sociology*, 20, 111–123.

Hirschhorn, M., (2010) La communauté: du concept à l'idée directrice, in Ivan Sainsaulieu, Monika Salzbrunn, Laurent Amiotte-Suchet (Eds.), *Faire communauté en societé. Dynamique des appartenances collectives*, Rennes: Presses Univeritaires de Rennes, 9-13.

Kendall, L. (2002) Virtual Community, in Steve Jones (Ed.). *Encyclopedia of New Media,* London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications, 467-469.

Kolb, Darl G. (2008) Exploring the Metaphor of Connectivity: Attributes, Dimensions and Duality, in *Organization Studies*. 29, 127-144.

Lajoie, J., Guichard, É. (Eds.) (2002) *Odyssée Internet. Enjeux sociaux*. Québec: Pressses de l'Université du Québec.

Manovich, L. (2001) *The Language of New Media*. Cambridge: MIT Press.

Rheingold, H. (1993) *The Virtual Community. Homesteading on the Electronic Frontier,* Reading MA: Addison Wesley.

Van Dijk, J. (1998) *The reality of virtual communities*, in *Trend in Communication.* 1 (1), 39-63.

Wellman, B., Haase, A., Q., Witte, J., & Hampton, K. (2001) Does the Internet Increase, Decrease, or Supplement Social Capital?, in *American Behavioral Scientist*. 45 (3), 436-455.

Date despre Autor

Camelia GRĂDINARU este cercetător postdoctoral al Universităţii „Alexandru Ioan Cuza" Iaşi. Doctor în Filosofie din anul 2008, a semnat studii introductive, articole şi recenzii în reviste de specialitate şi dicţionare. A tradus Yves Cattin, *Marile noţiuni filosofice. 4. Metafizică şi religie* (2006) şi Jean Piaget, *Formele elementare ale dialecticii* (2007). Principalele domenii de interes sunt filosofia contemporană, New Media, retorică, teoria discursivităţii, postmodernism, studiile media. Este autoarea lucrării *Discursul filosofic postmodern. Cazul Baudrillard* (Cuvânt înainte de Maria Carpov, Editura Institutul European, Iaşi, 2010).

Ludism – A Form of Seriousness

[Ludismul – Formă de seriozitate]

College Professor of History Ion VASIOIU [1]
College Professor of French Rodica CALOTĂ [2]

Abstract

Playing is meant to take us away from routine, even when it involves a Socratic violence, a cold minded violence, which never comes free, enframing itself perfectly into an educational scenario or working as a maieutic. Only after undergoing such an initiatory ceremony, is the judge admitted into the aesthetic space with partnership rights in this paradoxical rigour less rigour. The feeling of accomplished duty cannot fulfil you, whereas the right of playing does, and this with the most solid servitude. Adopting playing as a method in the teaching act means converting losses (time, energy, patience) into gains (trust, involvement, initiative) by interconnected dimensions aiming to stimulate participation to reach the expected result of the trainee as well as of the trainer. Playing is the only instrument of adjusting education in society, thus every subject of the instructive process being able to accede to understanding his own forces in social semantics.

Keywords:

Socratic, cold minded violence, educational scenario, initiatory ceremony, rigour less rigour, solid servitude

[1] Ion VASIOIU, Professor of History at „Tudor Vladimirescu" National College from Târgu Jiu, vasion2004@yahoo.fr

[2] Rodica CALOTĂ, Professor of French Language at „Tudor Vladimirescu" National College from Târgu Jiu, Email Address: rodikalota@yahoo.com

Introducere

Exploatând valenţele unei definiţii literare, putem afirma că jocul este o formă de seriozitate, un antidot al veneraţiei oarbe faţă de aceleaşi forme definitive, *nu numai că nu compromite marile teme, ci, dimpotrivă, este apt să le salveze de la banalizare, opacitate şi compromitere* (Cornel Moraru - *Despre spiritul ludic*).

Jocul este destinat să ne scoată din apatia creată de obişnuinţă, chiar şi atunci când presupune o violenţă *socratică*, o violenţă *la rece*, care nu este deloc gratuită, se încadrează perfect într-un *scenariu pedagogic* sau funcţionează ca maieutică. Abia după parcurgerea acestei *ceremonii de iniţiere*, judecătorul este admis în *spaţiul estetic* cu drepturi de partener în această paradoxală *rigoare neriguroasă*.

Orice joc presupune un lexic, o gramatică, anumiţi algoritmi operaţionali, dar şi o ştiinţă a textului, ostentând în raport cu abordarea unidimensională, sterilă, lipsită de un supliment de rigoare.

Sentimentul datoriei împlinite nu te poate face fericit. Dreptul la joacă, da. Şi asta-n mijlocul celor mai *solide servituţi*. Tot jocul te învaţă să-i iubeşti pe cei care te însoţesc în acest joc.

Adoptarea jocului ca metodă în actul didactic înseamnă convertirea unei pierderi (de timp, energie, răbdare) în câştig (de încredere, angajare, iniţiative) prin interconexiunea dimensiunilor - psihică şi socială - a căror finalitate este de a stimula participarea la obţinerea rezultatului dorit atât a educatului, cât şi a educatorului. O filosofie computaţională? Da şi nu.

Jocul este singurul instrument de reglare a activităţii de educaţie cu societatea, încât fiecare subiect al procesului instructiv să poată accede la înţelegerea forţelor proprii în semantica socială.

Cred că dimensiunea jocului ne însoţeşte încă din perioada inocentă a vieţii - copilăria - dar, uneori, este sufocată de cuantumul de cunoştinţe ce trebuie deversate în creierul şi în viaţa celui oprimat de obiectivele instruirii şi modul sau limbajul în care acestea se realizează.

John Dewey ne poate explica mai bine orizontul de interes al paradigmei curriculumui prin constituirea programelor şcolare, ale căror obiective sunt mai rigide uneori decât *Patul lui Procust*. Eşti adesea constrâns să împerechezi o activitate necesară cu un obecctiv steril, pe cât de arţăgos formulat, pe atât de insignifiant.

Impunându-se schimbări de strategie în demersul didactic pe plan european (am avut fericita ocazie de a participa la un stagiu de formare continuă în Montpellier, Franța, prin obținerea unei burse în cadrul programului Socrates, Comenius 2.2C, pe tema acestor tehnici pedagogice) - noi suntem cei care trebuie să determine trecerea de la învățarea care îndobitocește, prin absorbție, de tip Trăsnea, la o învățare aerisită, bazată pe discernământ, constructivă, de trecere de la spațiul închis al unei ore de curs la acela nelimitat al unei ore de viață - de la livresc la social, cu alte cuvinte, lecția coboară în stradă și întreabă cât e ceasul. E foarte târziu să mai ucidem muște cu ceaslovul! Desigur, cunoașteți riscurile la care se expune un *meneur du jeu* sau un *metteur en scène*, similare cu cele înfățișate de Mathurin Régnier: *Le monde est un brelan où tout est confondu: Tel pense avoir gagné qui a souvent perdu*. Dar adevăratul formator în viață rămâne simularea, jocul instructiv.

Am avut mult timp senzația că acest procedeu induce frivolitatea, grație superficialității în modul de abordare de către unii educatori: erai privit ca un clovn, ca un măscărici care, slăbind hățurile atelajului instrucției serioase, severe, infailibile, produceai dezastrul eliberării bietului animal - mai mult sau mai puțin rațional - din jugul didactic. Drept care m-am abținut să practic aceast metodă, până când am observat eficiența și viabilitatea în practicile profesorilor francezi. Acest lucru mă va ajuta să-mi refac tabla de valori și să reevaluez prosibilitatea instruirii active, constructive prin joc, care nu este deloc un moft; printr-o elaborare minuțioasă, prin spiritul de colaborare care s-a stins în majoritatea celor responsabili de viitorul unor tineri și de educarea lor în spiritul responsabilității pentru propriul lor viitor, al alterității, al heterologiei (căci, vai, există oameni maturi care mai țin cotul să nu copieze colegii, dar nu-l mai țin pe foaia de teză, reminiscență din perioada competiției abrazive inumane și inutile a dezastrului utopic pe care unii nici acum nu-l conștientizează, cultivând cu asiduitatea un egocentrism și o invidie de-a dreptul ubuești), ci în coasta sau în gâtul celui care are o alternativă, un punct de vedere diferit de restul plutonului.

Jocul este cea mai serioasă neseriozitate, fie-mi iertat oximoronul futil, dar măsura calității nu poate fi făcută nici în metri, nici în kilograme, nici în decibeli, ci în proiecte. Primul meu proiect este acesta: să creez o heterotopie, un metalimbaj pronind de la semioza jocului. Jocul nu trebuie luat în derâdere. Nu este o simplă joacă!

Ludicul este singura categorie estetică ce poate arunca absurdul în deriziune: laitmotivul unui volum intitulat *Pique la lune sau Visătorul oder Der Träumen* este următorul: *Eu când voi fi mare, tot mic voi fi. De aceea, voi pricepe oricând.*

Metoda răspunsului fizic total este o metodă neconvenţională de învăţare a limbilor străine, aşa cum este înfăţişată de Mariana Poale-Hanganu în nr. 28/ 19 iulie 2006 a *Luceafărului.* Aici nu există manual, ci *liste de imperative.* Această metodă se bazează pe receptare, dat fiind faptul că la începutul cursului nu vorbesc, decizia începerii actului vorbirii aparţinându-le. Metoda ajută la memorizare şi realizează un bun antrenament al înţelegerii. Inconvenientele ar fi sărăcia vocabularului şi limitarea comunicării.

Însuşirea unei limbi străine în grup, într-un mod liber şi creator este prezentată de psihologul american Curran sub forma *Community Language Learning*, foarte diferită de metodele tradiţionale.

În limba franceză, un exemplu de asemenea metodă a arsenalului ludic este *dialogul mut* (*le dialogue muet*). Încercând să schiţăm scenariul acestui joc, putem stabili ca obiectiv prezentarea partenerului (colegului de bancă, de clasă).

Cerinţa: utilizarea gesturilor, a mimicii, a desenelor pentru obţinerea unui maximum de informaţii.

Timp alocat: 5-10 minute.

Modalitatea: prezentarea reciprocă (încrucişată) - *Présentation croisée.*

Titlu: A vorbi despre celălalt.

Rezultatele depăşesc aşteptările. Este surprinzător să constaţi câte informaţii îşi pot extrage partenerii unul altuia folosindu-se doar de un cod de semne.

Un alt exemplu este alcătuirea unui binom (pereche) folosind bucăţi de hârtie care conţin jumătăţi de proverbe. Acestea trebuie reasamblate în mod corect, operaţie care necesită deplasarea în scopul descoperirii jumătăţii corecte a proverbului.

Procedeul poate fi aplicat cu succes, prin extindere, la predarea anumitor categorii gramaticale: verbul, substantivul, adjectivul, etc., asigurând retenţia şi punând la treabă meningele. De exemplu, *imitarea unui cuvânt* pare, la prim abord, imposibilă - cuvinte ca: praz, papirus, faţă, etc. Dar, în limba străină respectivă, se împarte cuvântul în silabe, se imită silaba, apoi se explică semnificaţia întregului cuvânt, asemenea şaradei. În cazul nostru, în cuvântul *praz* (*poireau*), avem silaba *poi* (pe care o luăm de

la *pois* - *mazăre*) şi *reiau*, pe care o luăm de la *Ro* - prima silabă a numelui de persoană Robert, sau simbolul densităţii - *Ro*.

Un joc simplu din categoria amintită este *Se ranger par ordre de...* (*A se aranja după...*).

Obiectivul: înlăturarea blocajului (deblocarea). Se poate realiza plecând de la un număr de 10 jucători.

Desfăşurarea: membrii grupului se vor ordona după indicaţiile animatorului:

- în ordinea taliei (de la cel mai mare la cel mai mic);
- în ordinea numărului de la încălţăminte;
- în ordinea culorii ochilor (de la nuanţa cea mai deschisă la cea mai închisă);
- în ordinea datelor de naştere (de la cel mai tânăr la cel mai vârstnic), fără a vorbi;
- în ordinea alfabetică, în funcţie de prima literă a prenumelui.

Aceste activităţi de o aparentă lipsă de *înălţime didactică* sunt de o maximă importanţă şi eficienţă în decelarea şi apropierea dimensiunii sociale, mult mai necesară decât acumularea sterilă de date care inhibă.

Dar, pentru ca aceste activităţi să-şi găsească finalitatea, e necesară o schimbare a programei atât de des invocată, dorită cu ardoare şi niciodată realizată. Din punctul meu de vedere, interviul este modalitatea optimă de verificare a unui intelect bine format; examinarea bazată pe *chichiţe* nu urmăreşte decât inventarierea unor structuri, de cele mai multe ori irelevante în stabilirea coeficientului de inteligenţă creativă. De regulă, inteligenţa este creativă şi, de foarte multe ori, expusă memorării *în vrac*.

Concluzii

România îşi asumă o transformare esenţială a tuturor structurilor autohtone. Aceasta se reflectă şi la nivel lingvistic, tinzând, în acest domeniu, la o valorizare exemplară, în consens cu dezvoltarea pluralistă a celor mai avansate state ale lumii.

Acest tonus cultural impune regândirea şi redimensionarea tutoror componentelor spirituale ale sferei educaţionale, orientate spre pragmatism şi eficienţă, materializate prin parteneriate în cadrul programelor europene de dezvoltare lingvistică, probate de o îndelungată practică europeană. Toate aceste translaţii presupun renunţarea la unele

practici tradiţionale învechite, ce împiedică elevii să-şi formeze o gândire suplă, eliberată de constrângeri şi schematism, de sufocarea cu informaţii inutile în formaţia concretă bzată pe simulări, pe acele puneri în situaţii de viaţă, fiind mult mai folositoare, după cum o confirmă şi părerea elevilor.

Ca să ne îndreptăm spre lumina *neînserată* este nevoie de mult-trâmbiţata libertate a alegerii, dar, de această dată, de onestitatea acestei libertăţi. Doar aceasta contribuie la dobândirea unei înalte stări spirituale, la înfiinţarea noastră europeană, care presupune binele copiilor şi al întregii societăţi, prin obţinerea de performanţe care coordonează atragerea în proiecte viabile.

Îmi exprim încrederea în schimbările necesare reanimării învăţământului, schimbări benefice atât tinerilor ce vor trebui să preia ştafeta, cât şi nouă, celor cărora ne va reveni o cotă parte din împlinirea lor spirituală şi, de ce nu, materială!

Brise glace: exercices de franglais

I. Donnez une suite logique aux proverbs commences. Appareillez-les!

1. Ainsi va ce monde……	like calf
The world is a ladder for some…	ne va pas loin du tronc
2. Like cow…	quand l'un descend, l'autre monte
La branche	to go up and some down
3. Ill-gotten,	other man's perils make wary
Bien mal acquis	rendent l'homme sage
4. No sweet…	two things at once
Chien qui chemine…	au four et au Moulin
5. Streams go…	at football
L'eau coule…	les mouches te mangeront
6. No man can do…	have sudden falls
On ne peut être à la fois…	qui trop haut monte
7. All fellows…	without sweet
Fais-toi de miel…	ne meurt pas de famine
8. Hasby climbers…	rocks remain
Bien bas choit…	les pierres demeurent
9. He is happy whom…	ill spent
Mémoire et usage…	ne profite jamais
10. Once bitten…	twice shy
Chat échaudé…	craint l'eau froide

II. Trouvez-leur un equivalent en roumain!

1. Aşa e roata lumii, unii suie, alţii coboară.
2. Aşchia nu sare departe de pomul tăiat.
3. Avuţia cu rea-credinţă nu aduce folos.
4. Alergi mult, mănânci unt.
5. Apa trece, pietrele rămân.
6. A juca la două nunţi nu se poate.
7. Cine se amestecă în tărâţe, îl mănâncă porcii.
8. Cine sare cam sus îndată cade jos.
9. Înţeleptul învaţă din păţania altora, nesocotitul nici din a sa.
10. Cine s-a ars cu ciorbă suflă şi în iaurt.

III. Essayez de raconteur une histoire à partir de ces proverbs./ Try to tell a story using these proverbs.

(exemplu de joc didactic în limba franceză)

References

Bold, C. (2009) *Objectif: Communication*, Pământului Publishing House, 9-14;
Lozano, P., Gaultier, R. (2003) *Jeux en… scène*, ELI Publishing House, 15-20;
Owens, R.E. Jr. (1984) *Language Development: An Introduction*, Bell and Howell Company;
Penfield, W., Roberts, L. (1966) *Speech and Brain Mechanism*, New York;
Siek-Piskozub, T. (1997) *Jocuri şi activităţi în învăţarea limbilor străine*, Polirom Publishing House.

Date despre Autori

Rodica P. Calotă este profesor de limba franceză la Colegiul Naţional Tudor Vladimirescu din Târgu-Jiu. Are numeroase publicaţii, autor de reviste şcolare (Le Francofort, S.O.S. – Salvaţi natura!, Magia cuvântului), publicat articole în Revista Românească pentru Educaţie, revista Studiul Limbilor Moderne în Europa Celor 27: Mizăşi Perspective, revista European Children Celebrate, revista Limbile Străine – Orizonturi Deschise, revista Limbile moderne - în context european; a publicat cărţile Grandoarea Cercului (1991), Ortograf (2011), Magi français (2011); a elaborat subiecte pentru Concursul Cangurul Francofon (2005, 2007); a coordonat numeroase concursuri şcolare cu laureaţi (Paris, Sèvres, Metz, Montpellier, Valladolid, Servon), obţinând numeroase distincţii.

Characteristics of Regional Television

[Caracteristici ale Televiziunii Regionale]

Ph.D. Candidate Margareta ANDREESCU[1]

Abstract

Who should know better than anyone else how people spend their Christmas in Bucovina? Who should show and tell us about a go on a telegondola in Piatra Neamt? What about the performances of the pupils in Craiova or the budget of the Politehnica football team in Timisoara? The only persons that ought to know all these things and events should be the reporters of the regional televisions in the respective area. These televisions respond to the needs that the national or local televisions cannot cover. That is, the desire to be known by a community whose events cannot be shown by the national television, but at the same time they can become subjects of a real regional debate.

The review will mainly show aspects connected to a grid for the audience of a regional television, how to make a news program; it will also be about the ethical models of the reporters who sometimes transmit breaking news and the practical tendencies of these channels. It is true that for the time being, the regional televisions in Europe are influenced by the economic crisis. The work doesn't want to offer solutions or models that could be adapted to the present situation, but it tries to express opinions about the place that the regional televisions have on the audio-video market.

Keywords:

audience, regional, grid, general channels, sins channels

[1] Ph.D. Candidate Margareta ANDREESCU, Faculty of Philosophy and Social-Political Sciences within "Al. I. Cuza" University from Iasi, Email: marga.andreescu@tvr.ro, Phone: 0744798961.

Introducere

Demersul la care ne angajăm urmăreşte două direcţii: (a) definirea unui model al televiziunii regionale şi (b) determinarea însuşirilor, respectiv normele care diferenţiază acest gen de jurnalism de televiziunile locale, naţionale sau internaţionale.

Departe de jurnalismul practicat de unele televiziuni naţionale, care vânează cele mai proaspete escapade ale celebrităţilor, de interviuri scandaloase şi de jurnalismul senzaţional, există un altfel de jurnalism: *"jurnalismul „j" mic,"* (Lauterer, 2010). Este acea formă de jurnalism în care telespectatorii pot intra în direct pentru a transmite realizatorilor ceea ce îi preocupă. Este acel tip de televiziune în care emisiunile relatează despre activităţile consiliilor locale sau care realizează reportaje despre mărimea unor legume cu forme ciudate care depăşesc orice record. Este televiziunea care abundă în informaţii despre statistici ale poliţiei, dispute ale aleşilor locali, spectacole de teatru, proiecte europene de succes, premii câştigate la olimpiade internaţionale de liceenii din oraşele din zonă sau distincţii oferite de universităţi personalităţilor din viaţa ştiinţifică internaţională. Aceasta este televiziunea regională, care se situează la limita dintre televiziunea naţională şi cea locală. Dar concentrate în jurul unui program de ştiri, televiziunile regionale nu sunt trase la indigo. Le diferenţiază în primul rând, politica editorială, apoi modalitatea de programare şi structura grilei, tipul de format şi nu numai. Despre aceste diferenţe îşi propune să vorbească lucrarea de faţă.

Peisajul televiziunilor româneşti este într-o continuă schimbare. Pentru a supravieţui trebuie schimbat în permanenţă macazul. Cele care nu se adaptează momentului vor sucomba. Răspunsul nu se află în Internet sau în e-mail. Pentru a avea succes televiziunile regionale trebuie să ofere publicului ştiri şi reportaje despre subiecte şi oameni din regiuni.

De regulă, atunci când reporterii filmează un anumit eveniment sunt întrebaţi de personajele reportajului unde se vor vedea. În momentul în care află că filmarea va fi difuzată doar în regiune, cei mai mulţi dintre subiecţi sunt reţinuţi, fără să ia în calcul faptul că evenimentul la care participă este foarte aproape de a ajunge temă de dezbatere pe canalele naţionale.

Nimeni nu ar trebui să ştie mai bine cum se petrece Crăciunul în Bucovina, nimeni nu ar trebui să arate cum este o plimbare cu telegondola la Piatra Neamţ, nimeni nu ştie mai bine ce performanţele au elevii din

Craiova sau ce buget are echipa de fotbal Politehnica Timişoara. Cei care trebuie să ştie totul trebuie să fie reporterii televiziuni regionale din zona respectivă. Televiziunile regionale răspund la nevoile pe care televiziunile naţionale nu le pot acoperi. Mai precis dorinţa de afirmare a apartenenţei publicurilor la o comunitate, ale căror evenimente nu pot fi reflectate de o televiziune naţională dar pot face un subiect de dezbatere în regiune.

Analiza va urmări, în principal, aspecte legate de gândirea unei grile pentru publicul unei televiziuni regionale, de modalităţile de realizare a unui jurnal, de modele etice ale jurnaliştilor care transmit uneori informaţii la cald şi tendinţele practice ale acestor canale.

E drept, în momentul de faţă, televiziunile regionale din Europa resimt puternic recesiunea economică. Lucrarea nu îşi propune însă să ofere soluţii sau modele adaptabile la contextul actual, ci să exprime o primă analiză a locului televiziunilor regionale în pe piaţa audio-vizuală.

I. Definirea modelului televiziunii regionale

Televiziunea regională poate fi definită ca un jurnalism care descoperă subiecte de presă în evenimentele care se petrec într-o anumită arie geografică. Acest tip de presă urmăreşte să identifice cauzele evenimentelor. Redactorii acestui post vor sesiza importanţa acestor evenimente, le vor investiga prin metode jurnalistice şi le vor prognoza evoluţia. Jurnalismul regional este legat direct de individ şi de comunitate, fiind centrat pe problemele acestora şi nu pe subiecte de can can, difuzate pe posturile naţionale. Televiziunea regională monitorizează instituţiile care se ocupă de politicile publice, administrative, sociale şi culturale. Termenul *„regional - adj. care aparţine unei regiuni dintr-o ţară, privitor la o regiune; făcut în cadrul unei regiuni, unitate organizatorică a unei organizaţii politice, economice sau de masă corespunzatoare unei regiuni administrative”* (DEX, 2005). Pierre Musso susţine că trei factori determină unitatea unei regiuni, pământul (spaţiul teritorial), memoria (timpul şi istoria) şi proiectele (reprezentarea viitorului). Aceste trei elemente se reflectă în mod direct asupra culturii, politicii şi economiei. De la acest postulat o cercetare asupra televiziunii regionale poate face obiectul unei analize asupra modului în care televiziunea poate întruchipa următorii factori : spaţiu, memorie şi proiectele unei regiuni pe trei nivele: cultural, politic şi economic. **“**La télévision régionale est la mission d '«observateur» de l'identité régionale**”** (Musso, 1991). Autorul susţine că actorii, mai exact,

reporterii acestor posturi regionale au rolul de observatori. Un obiectiv esenţial al televiziunilor regionale de a insera în grile de programe emisiuni care să reflecte obiceiurile diferitelor zone. Televiziunea – oglindă reflectă prin intermediul emisiunilor informative sau de divertisment feţele realităţii din zona ariei de acoperire. Relaţia dintre telespectatori şi televiziunile regionale este puternică. Aceasta nu se limitează doar la consumul unui serviciu. Această relaţie este creată pe legături sociale, pe modul de viaţă al oamenilor, pe tradiţii şi pe istoria acelei regiuni.

Pentru telespectatori, chiar dacă unele emisiuni sunt considerate cel mai ieftin mijloc de distracţie, micul ecran crează posibilitatea de a fi în rezonanţă cu lumea din care fac parte. Nu trebuie uitat că prin intermediul jurnalelor de ştiri şi programelor regionale televiziunea influenţează gusturile telespectatorilor. Televiziunea a ajuns să valideze persoanele din viaţa locală în spaţiul public, prin mecanismul : apari la televizor, exişti. Nu apari, nu exişti. De televiziunile regionale încearcă să profite în special politicienii. Pentru că unii dintre ei, din cauza prestaţiei modeste din parlament, nu pot accede pe posturile naţionale organizează conferinţe pentru jurnaliştii din presa regională sau locală, încercând astfel să acumuleze capital electoral şi notorietate.

În opinia lui Giovani Sartori, televiziunea promovează două tipuri de judecăţi: diminuate (satificate) sau lărgite (globalizate) cu condiţia ca acestea să nu se ciocnească. „*Dacă se ciocnesc, atunci prevalează îngustimea minţii"* (Sartori, 2006). Considerând că expresia «sat global » a lui Mc Luhan este nimerită dar ambiguă, autorul subliniază faptul că televiziunea are potenţialităţi globale pentru că ne poate face să vedem în timp real, anulând distanţele pentru vedere. Dar aceste distanţe sunt foarte limitate pentru că în jumătate din lume televiziunea nu a pătruns. Un alt factor limitativ este legat de costuri. Ziarele plătesc puţin agenţiilor pentru a prelua informaţii însă costul unei echipe de filmare este foarte mare iar evenimentele prezentate pe posturi sunt selectate uneori aletoriu. Sartori concluzionează că televiziunea globală este de zeci de ori mai absentă decât ziarele.Unele subiectele tratate de televiziuni relatează doar extravaganţele. În opinia autorului, televiziunea fărâmiţează lumea reducând-o la „formatul sat". Micul ecran surprinde o lume de prim-planuri aglomerarea umană minimă a unui sat. De fapt, video-politica consolidează localismul. Personajele reportajelor sunt fie grupuri marginale, fie aglomerări momentane care se înfierbântă dar se potolesc cu uşurinţă îmbrăţişând cauze confuze. Sartori nu contrazice faptul că

televiziunea poate omogeniza gusturile din întreaga lume, însă nu modifică problema localismului şi satificării. În momentul în care se analizează miezul lucrurilor satul învinge iar existenţa de pretutindeni dispare.

II. Politica editorială a emisiunilor

Atât tehnologia comunicării de masă, cât şi ordinea socială se află într-o evoluţie continuă. Acest fapt ne determină să credem să influetenţele mass-media vor suferi schimbări, se vor modifica de la o epocă la alta. Tehnologia va evolua iar capacitatea de a comunica se va îmbunătăţi. În acelaşi timp şi publicul va avea noi cerinţe. Dar „*într-o societate total alfabetizată, conformismul vizual şi de compotare îl eliberează pe individ de conformismul gândirii*" (McLuhan, 1975).

Pentru cercetători o temă de actualitate a fost întotdeauna cea prin care au încercat să contureze influenţele mass-media asupra societăţii. Drept rezultat au obţinut mai multe de teorii care descriu ce se întâmplă atunci când o anumită categorie de oameni este expusă unui anumit mijloc de masă. Fiecare dintre aceste teorii se bazează pe concepţii elementare despre individ sau despre ordinea socială puse la dispoziţie de ştiinţele sociale. DeFleur Melvin L. şi Sandra Ball-Rokeach susţin că teoria comunicării de masă nu a fost dezvoltată după un plan ordonat. Cei doi autori subliniază faptul că "de fapt, ceea ce avem noi astăzi a apărut în urma unei căutări haotice şi necoordonate a unor diferite tipuri de principii, întreprinsă de savanţi din domenii diferite care studiau efectele comunicării de masă, în scopuri diferite " (DeFleur, Ball-Rokeach, 1999). Astfel există teorii despre influenţa comunicării de masă care se bazează pe paradigme psihologice, antropologice şi sociologice la care se adaugă contribuţiile istoricilor, juriştilor, politologilor sau economiştilor. Dar, trebuie să menţionăm teoria glonţului magic, opinie generală conturată în perioada de după primul război, în care se credea că mijloacele comunicării de masă au puterea de a influenţa opinia publică. Ideea de bază este că mesajele produse de mass-media sunt receptate la fel de fiecare individ şi că reacţiile declanşate de aceşti stimuli sunt directe şi imediate. Această teorie mai este cunoscută în literatura de specialitate şi ca „teoria curelei de transmisie" sau ca „teoria acului hipodermic". Natura umană era considerată destul de uniformă de la un individ la altul. Teoria glonţului magic era bazată pe mecanismul stimul-răspuns şi pe ideea că mass-media este puternică. Dovezile imediate din aceea vreme erau

rezultatul consumului de publicitate, care dovedeau că produsele intens mediatizate erau cumpărate în mari cantităţi.Werner J. Severin şi James W. Tankard, Jr. leagă acestă teorie de propaganda dinaintea celui de-al doilea război mondial, când exista teama ca Hitler ar putea prelua conducerea Statelor Unite. La începutul anilor 1930 teoria a fost abandonată pentru că cercetătorii au început să se preocupe de domeniul empiric iar acest concept trebuia verificat cu rigurozitate. Acum, teoriile recente pun accent pe factorii sociali şi culturali care limitează influenţa mass-media. Analizând mutaţiile în jurnalism, Mirela Lazăr afirmă că la începutul secolului al XX-lea a avut loc trecerea de la jurnalismul de opinie la cel de informare. Tot atunci s-a schimbat şi discursul ideologic cu cel bazat pe principiul obiectivităţii, al adevărului. Subriscriem următoarea afirmaţie: „delimitarea netă între informaţie şi comentariu, scriitura impersonală, neutră, factuală, separarea genurilor jurnalistice, importanţa acordată ştirii şi statutului jurnalistului de raportor al evenimentelor se impun ca principii fundamentale ale jurnalismului de informare" (Lazăr, 2008). Citându-i pe cercetătorii canadieni Charron şi De Bonville autoarea aduce în discuţie conceptul de paradigmă jurnalistică. Acesta este definit ca un sistem de norme, constituit din scheme de interpretare, valori, credinţe şi modele cu care jurnaliştii se indentifică drept **comunitate profesională**. Pe fondul unei contrângeri contextuale pot aparea mutaţii în practica jurnalistică. Se discută chiar de schimbarea de paradigmă, sub presiunea concurenţei de pe pieţa media. Din 2000 apare jurnalismul civic. Acesta încurajează participarea directă a publicului la viaţa colectivităţii. Redacţiile au introdus noi formate de emisiuni, bazate pe forumuri cu cetăţenii şi bloguri încercând să îşi apropie şi să îşi fidelizeze publicul. Această relaţie are ca efect o îmbunătăţire a calităţii vieţii democratice. Sociologul Pierre Bourdieu remarcă însă efectele produse în jurnalism care sunt generate de concurenţă. "Dacă o parte dintre efectele malefice se datorează efectelor structurale ce orientează concurenţa, care, la rândul ei, produce obsesia scoop-ului, care, la rândul ei, face ca o informaţie extrem de periculoasă să poată fi lansată pur şi simplu pentru a o lua înaintea unui concurent, victorie pe care, de altfel, nimeni n-o va băga în seamă, dacă lucrurile stau, prin urmare, cu adevărat astfel, faptul de a face ca aceste mecanisme să devină conştiente şi explicite poate conduce spre o concertare în vederea neutralizării concurenţei" (Bourdieu, 2007).

Este important să subliniem faptul că televiziunea nu este doar un mijloc de comunicare de masă format din emisiuni, ci un element fizic

prezent în locuinţele oamenilor. Melvin L. DeFleur şi Sandra Ball-Rokeach amintesc de anii 1940 când televizorul devenea un simbol al statutului social.

Pozele de nuntă, diplomele sau distincţiile sunt aşezate în aproape toate casele de pe glob în prejma sau chiar deasupra micului ecran. Nu din raţiuni estetice. Majoritatea timpului liber se petrece în faţa televizorului. Televizorul are locul său distinct în orice gospodarie iar obiectul în sine capătă un rol special pentru orice familie. Este important să luăm în calcul şi ce presupune prezenţa acestui receptor în interiorul unei case. Unul dintre inconvenientele iniţiale, dependenţa de un aparat stabil, în locuinţă, începe să fie surmontat de apariţia micului ecran în locuri publice, baruri, recepţii de hotel, marile magazine, cluburi, în autoturisme şi în mijloacele de transport prin intermediul internetului. Aceste noutăţi legate de modul de receptare fac din mesajul televizat unul de tip agresiv care vine peste telespectator, creându-i obişnuinţe până aproape de dependenţă.

Experienţa telespectatorului este determinată de poziţia sa socială, iar diferenţele între indivizi sunt la fel de semnificative în cadrul culturilor şi naţiunilor.

Privitul la televizor este determinat de variabile sociologice (nivel de educaţie, vârstă, sex etc.). Ioan Vasile Gherghel constată că : „ cei cu nivel de educaţie mai înalt au capacitatea şi răbdarea de a urmări cu precădere emisiuni informative, iar persoanele cu nivel de cultură scăzut urmăresc emisiuni de divertisment banale, puerile, care infantilizează ” (Gherghel, 2009).

Pe de altă parte, Laurenţiu Şoitu arată că televiziunea apare ca actor principal al unei noi socioculturi în ciuda faptului că acest mijloc de comunicare este acuzat că îi face pe oameni să renunţe la citit şi la sălile de spectacol. Dar subscriem o afirmaţie: "cunoscând la televizor arta neagră, nu înseamnă că devii doar un imagofag de fotoliu, la fel cum văzând galeriile de artă de la Brukental nu înseamnă a-ţi steriliza gustul pentru cercetare şi călătorie ci a-l stimula şi a-i da o bază de pornire" (Şoitu,1993).

La o primă vedere asupra peisajul audio-vizual românesc putem constata ca acesta se caracterizează printr-o multitudine de canale mediatice care au o independenţă editorială garantată prin lege. Libertatea de exprimare, accesul la informaţii şi libera exprimare a opiniilor sunt garantate prin Constituţie şi prin legislaţia specifică. Analizând cu atenţie peisajul mediac se constată slaba independenţă şi credibilitatea scăzută. „De fapt, dacă privim la întregul spectru al presei româneşti, nu arareori,

în spatele agendei mediatice, se află mai degrabă interesele politice şi economice, decât cele ale publicului" (Preoteasa, 2005). Un studiu făcut de Peter Gross relevă faptul că din 1989 până în 1994 mai bine de jumătate din publicaţiile apărute pe piaţa românească erau finanţate de partidele politice. Celelalte erau fie semiindependente, fie afiliate indirect unei formaţiuni politice. Presa naţională s-a înjumătăţit, cea care susţinea guvernul şi presa de opoziţie care reprezenta însă partidele de opoziţie. Aşa cum preciza Peter Gross: „propritatea sau susţinerea financiară a instututiilor mass-media din România au constutuit şi încă mai constituie un subiect arareori discutat, aceste elemente fiind greu de stabilit pentru multe, dacă nu pentru majoritatea organizaţiilor media" (Gross, 2004).

Dacă în perioada comunistă televiziunea însemna doar câteva ore de propagandă comunistă la 22 de ani de la căderea comunismului oferta mediatică disponibilă nu este diversă, aceasta reducându-se la 4 mari actori: TVR 1, Pro TV, Antena 1 şi Realitatea TV. Pro TV şi Antena 1 sunt acum liderii de piaţă.

III. Context

Studiorile regionale ale postului public din România s-au organizat după modelul francez France 3. Tocmai de aceeia vom face o trecere în revistă a evoluţiei posturilor teritoriale din Franţa, ţară în care începuturile televiziunii regionale datează din 1950. Prioritățile de pe lista politicii programelor regionale se axează pe informaţii. În anii 1970 televiziunile regionale îşi dezvoltă producţiile care sunt difuzate pe canalul France 3. Prima emisie regională este transmisă în 1953 de Tele-Strasbourg. Staţia din Marseille este inaugurată pe 20 septembrie 1954, iar urmatoarea televiziune regională îşi deschide porţile la Lyon, pe 8 noiembrie în acelaşi an. În Franţa dezvoltarea televiziunii regionale face parte din politica naţională de regionalizare. În momentul de faţă, în contextul unei concurenţe acerbe, staţiile regionale ale France 3 se confruntă cu mari dificultăţi financiare iar France Television caută soluţii pentru salvarea acestora.

Televiziunea franceză este reglementată, de ORTF în 1974, dar regulile principale vor fi elaborate la sfârşitul anului 1989 de Comisia naţională de comunicare şi libertae (CNCL). Autoritatea principală este Consiliul Superior al Audiovizualului (CSA).

Ansamblul sectorului audiovizual este reglementat de CSA, care trebuie să protezeje libertatea de expresie, să gestioneze frecvenţele de emisie şi să verifice respectarea normelor prevăzute în caietele de sarcini ale canalelor publice şi private. France 3 – este un canal generalist national şi regional (are o reţea de 13 staţii regionale şi 25 de centre de televiziuni de ştiri, moştenitoarea celei de-a treia reţele de televiziune creată în 1969, schimbîndu-şi numele în 1992 în France Regions 3). Transmisia se face la nivel naţional, terestru şi prin cablu. Misiunea acestei televiziuni este de a produce programe din viaţa regională. În ciuda declinului declanşat de utilizarea limbii regionale care a durat mai mulţi ani, managerii au făcut un efort în 1991 şi au mărit numărul programelor regionale, dezvoltând şapte staţii care difuzează magazine regionale şi transfrontaliere, graţie unui nou acord cu parteneri publici şi privaţi. Având o audienţă de 11,8%, France Region 3 emite 18 ore pe zi (5941 ore anual), repartiţia pentru programele naţionale fiind 26,1% documentare pentru publicul tânar, 15,9% jurnale şi magazine, 16% muzică şi divertisment din care 5,9% pentru publicul tânar, 9,2% sport şi 6% filme artistice. Emisiunile regionale care conţin reportaje din actualităţile locale sunt difuzate în fiecare zi înaitea jurnalului de la ora 13.00 şi înaintea celui de ora 19.30, iar sâmbăta şi miercuri seara sunt difuzate emisiuni realizate pe marginea evenimentelor din fiecare regiune. France 3 are ca misiune naţională şi regională, promovarea culturii fiecărei comunităţi şi a diferenţelor spirituale şi filosofice.

În Europa Occidentală televiziunile regionale s-au organizat încă din 1973 în cadrul CIRCOM Regional. Organizaţia la care au aderat 376 de staţii de televiziune din 38 de ţări promovează şi dezvoltă colaborarea între membrii săi, coproduce, face schimburi de programe şi contribuie la pregătirea profesionistă a jurnaliştilor la nivel european. Membrii fondatori: Belgia, Franţa ,Germania şi Italia au conştientizat rolul televiziunii regionale în arhitectura europeană. CIRCOM REGIONAL îşi propune consolidarea şi promovarea culturii europene, cu toate bogăţia diversităţii sale (circom-regional.eu). De asemenea organizaţia urmăreşte în primul rând afişarea, conservarea şi promovarea valorilor regionale ale grupuri etnice şi lingvistice din fiecare regiune. În România începuturile televiziunii regionale din România au loc în 1990. Primul studio se deschide la Cluj. Echipele au început să transmită reportaje către TVR Bucureşti pe 27 decembrie 1989. Primele programe proprii au fost difuzate începând cu 3 ianuarie 1990. TVR Cluj avea încă din 1972, un car

de transmisii. Cu acesta erau înregistrate vizitele lui Nicolae Ceauşescu în Ardeal. În 1985 studioul este închis. Redeschis la începutul lui 1990 programele studioului acoperă zona Ardealului. TVR Cluj realizează emisiuni de ştiri, actualitate sportivă, emisiuni social-economice, emisiuni culturale, emisiuni în limba maghiară, germană şi rromă, emisiuni de divertisment, emisiuni de muzică populară.

Pe lângă producţiile realizate pentru spaţiului propriu TVR Cluj produce şi alte programe care sunt difuzate pe celelalte canale ale Televiziunii Române. În plus, realizatorii şi producătorii de la TVR Cluj colaborează la programe binecunoscute ale Televiziunii Române oferind documentare şi reportaje la Garantat 100 %, Ochiul magic,etc.

Carul pentru emisii de televiziune al TVR Cluj realizează transmisii în direct în Transivania. Studioul dispune de tehnica necesară preluării, înregistrării şi transmiterii în direct a evenimentelor din zonă. Al doilea studio regional deschis de Televiziunea Română este cel de la Iaşi (tvr.ro). Prima emisie a avut loc pe 3 noiembrie 1991, în cadrul pe canalul TVR 1 în cadrul emisiunii „Videomagazin". Emisiunile TVR Iaşi sunt recepţionate în opt judeţe ale Moldovei. În 1994 intră în eter Studioul TVR care acoperă partea de vest a ţării, cel de la Timişoara şi a emis la început aproximativ 35 de minute săptămânal. Postul este recepţionat în judetele Timiş, Arad, Caraş-Severin şi Hunedoara. Numărul de telespectatori din zonă este aproximativ 2.000.000. În decembrie 1998 are loc prima transmisie a Studioului TVR Craiova. Postul regional acoperă regiunea Olteniei, respectiv judeţele Dolj, Olt, Valcea, Mehedinţi, Gorj. Argeş şi Teleorman. TVR Craiova se recepţionează şi în sudul Dunării, mai precis în Serbia pe Valea Timocului Sârbesc şi în Bulgaria, pe Valea Timocului Bulgăresc. În mai 2008 începe să emită Studiul TVR din Târgu Mureş. În prezent se fac pregătiri pentru inaugurarea unui post regional şi la Constanţa. Studiorile regionale au început să aibă emisii proprii pe 25 ianuarie 2002 prin splitarea canalului TVR 2. Pe 19 martie 2007 toate posturile emit pe satelit.

Conform deciziilor CNA în România au fost eliberate licenţe pentru televiziuni regionale private. Este vorba de postul West TV Arad, VTV Ramnicu-Vâlcea care are acoperire în zona de sud a ţării şi Studioul One TV care acoperă Transilvania. Toate aceste posturi au ca acţionari majoritari importanţi oameni de afaceri. West TV Arad este condusă de Francisc Mate un om de afaceri care deţine printre alte societăţi şi fabrica de vagoane. Principalii finanţatori ai VTV sunt proprietarii Uzinei

Mecanice din Râmnicu-Vâlcea iar One TV este finanţat de Sergiu Poliopol, acţionar majoritar al societăţii One Production SRL.

Concluzii

La prima vedere, televiziunile regionale din România se caracterizează printr-un număr mic de posturi. Cele mai resprezentantive sunt staţiile TVR.

Televiziunile regionale se află la graniţa dintre cele locale şi naţionale. După forma de finanţare, acestea primesc fonduri de la de stat sau din surse private. Relatează evenimentele din regiuni iar spre deosebire de unele posturi naţionale care pun accent pe subiecte de can-can, posturile regionale se opresc la evenimentele serioase din viaţa comunităţilor locale. Ştirile şi emisiunile posturilor regionale reprezintă principalele surse de informare pentru posturilor naţionale.

Anual sunt concepute două grile de programe: de vară şi de toamnă. Grila de vară în care se presune că publicul telespectator nu stă acasă este bazată mai mult pe reluări iar în cea de toamnă sunt introduse emisiuni noi. Tipurile de emisiuni invită publicul să se implice şi să participe activ la desfăsurarea programului respectiv. Telespectatorul devine martorul care priveşte competiţia alături de comentatori, dar în aceeaşi măsură, i se inoculează sentimentul că prin alegerile pe care le face contribuie decisiv la derularea emisiunii.

Principalul " pilon" al posturilor regionale este reprezentat de redacţia Ştiri.

Ştirile regionale sunt realizate după normele clasice ale acestui gen jurnalistic şi permit analize şi comparaţii ale evenimentelor care se petrec în mai multe locuri din regiune.

Percepţia telespectatorilor cu privire la posturile regionale constă în asocierea cu cele naţionale şi cu cele locale. Deşi au emisiuni proprii, pentru că nu sunt recepţionate decât pe anumite reţele de cablu, aceste posturi pierd consistent din audienţă. Spre exemplu: TVR Iaşi, are dezavantajul că pe raza municipiului Iaşi este poziţionat "aleator", reţelele de cablu refuzând retransmisia acestui post.

Statisticile arată că în topul preferinţelor telespectatorilor se află ştirile. Prin ştirile regionale, prin dezbaterile în direct, prin divertisment sau prin orice fel de producţie proprie, posturile teritoriale pot ridica probleme şi pot oferi soluţii implicând în mod direct telespectatorul în

rezolvarea problemelor din regiune. Televiziunea regională influenţează jocul social, deţinând un rol important în valorizarea normelor sociale.

References

Bourdieu, P. (2007) *Despre televiziune*, Bucureşti: Editura Art.

DeFleur Melvin L., Ball-Rokeach, Sandra. (1999) *Teorii ale comunicarii de masa* (trad. Harabagiu, D., Harabagiu, C.), Iasi: Editura Polirom.

Gherghel, Ion, V. (2009) *Forme de manipulare televizuala*, Cluj-Napoca: Editura Limes.

Gross, P. (2004) *Mass Media şi Noua Lume Politică*, Bucureşti: Editura Polirom.

Lauterer, J. (2010) *Ziarul local*, Bucureşti: Editura Polirom.

Lazăr, M. (2008) *Noua televiziune şi jurnalismul de spectacol,* Bucureşti: Editura Polirom.

McLuhan, M. (1975) McLuhan's Laws of the Media, in *Technology and Culture*. January, 74-78.

Musso, P. (1991) *Region d'Europe et television,* Lille: Edition Miroir.

Preoteasa, M. (2005) *Televiziunea în Europa. România, Reglementări, Politici şi Independenţă,* (traducere în limba engleză de Ioana Avădanei), studiu în cadrul EU Monitoring and Advocacy, Program în colaborare cu Network Media Program.

Sartori, G. (2006) Homo Videns Impecilizarea prin televiziune şin post-gândirea, Bucureşti: Editura Humanitas.

Şoitu, L. (1993) *Aspecte educationale ale limbajului audio-vizual*, Iasi: Editura Universitatii "Al. I. Cuza".

Surse web:

www.circom-regional.eu

www.tvr.ro

Date despre Autor

Ph.D. Margareta ANDREESCU

Data naşterii 06.09.1071 oraş Broşteni, jud. Suceava
Studii:
Liceul Industrial Broşteni, 1989
Universitatea Tehnică " Gheorghe Asachi" Iaşi, Facultatea de Construcţii, secţia Inginerie Civilă 2000
Universitatea "Al. I. Cuza" Iaşi, Facultatea de Litere, master în jurnalism, 2006
Universitatea "Al. I. Cuza" Iaşi, Facultatea de Filosofie şi Ştiinţe Social-Politice, domeniul Comunicare, doctorand în anul al III-lea
Loc de muncă: din 2000 redactor TVR Iaşi, Redacţia "Ştiri".

The Role of the Interdisciplinary Team in Inclusive Education

[Rolul echipei interdisciplinare în educaţia incluzivă]

Ph.D. Student Mihaela CIOBANU GRASU[1]

Abstract[2]

Inclusive education requires recognizing that all children have the right to learn, including those with disabilities, involves acceptance and equal valuation of all. Currently the decision on inclusion of a child with special educational needs in mainstream schools is taken following an evaluation of the child and receiving support from specialists (teachers supporting, school counsellor, speech therapists), which help teachers. In addition some schools have developed partnerships with various NGOs that support the inclusion process. Through a qualitative approach, interviews with support teachers, teachers, managers in inclusive schools, parents of children with special educational needs, etc., this article examines collaboration between professionals in inclusive education. Will be highlighted positive aspects (collaboration in the development and implementation of student personalized intervention programs, tailored program, the worksheets, assessment tests, discussing the progress of children, searching for solutions to problems raised by students) and the difficulties (the rivalry between specialists, passing responsibility, coordination by different institutions).

Keywords:

inclusive education, children with special educational needs, interdisciplinary team

[1] Ph. D. Student Mihaela CIOBANU GRASU, Doctoral School within Faculty of Philosophy and Social-Political Sciences, „Alexandru Ioan Cuza" University from Iasi, Email: ciomi73@yahoo.com, Phone: 0232/201054, 0721665057.

[2] Acest articol a fost suportat de European Social Fund în Romania, sub responsabilitatea autorității Programului Sectorial Operațional pentru Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013 (grant POSDRU/ 88/1.5/S/47646 Proiect: *Studii doctorale: portal spre o carieră de excelență în cercetare și în societatea cunoașterii,* coordonat de prof. univ. dr. Ovidiu Gabriel Iancu, Universitatea "Alexandru Ioan Cuza Iași").

1. Introducere

În ultimele două decade, la nivel mondial, a fost promovată ideea de şcoală incluzivă, prin care se facilitează accesul la educaţie pentru toţi. Şcoala incluzivă este înţeleasă ca "şcoala pregătită pentru a primi şi satisface corespunzător participarea copiilor cu dizabilităţi (ca şi a altor grupuri marginalizate) în medii şcolare obişnuite" (Vrăşmaş, 2001: 31). Şcoala incluzivă îşi propune să-i nu-i eticheteze şi să nu-i ierarhizeze valoric pe copii, ci să-i privească în lumina diversităţii, acordându-le tuturor sanşe şi oportunităţi de reuşita.

Modernizarea învăţământului românesc şi alinierea lui la reglementările internaţionale au impus adoptarea unei serii de acţiuni reformatoare, printre care şi asigurarea şanselor egale la educaţie pentru toţi copiii, inclusiv pentru cei cerinţe educative speciale (CES). Prin această politică se urmăreşte ca o parte dintre copiii care înainte erau excluşi, marginalizaţi care, fie abandonau timpuriu şcoala, fie erau orientaţi spre şcoala specială, să fie menţinuţi în şcoala de masă şi să li se acorde următoarele servicii:

- servicii educaţionale prin profesori de sprijin, care constau în adaptarea şi diferenţierea curriculară în funcţie de abilităţile şi nevoile copilului;
- terapie logopedică pentru corectarea tulburărilor de limbaj, realizată de profesorii logopezi;
- asistenţă psihopedagogică atât pentru copiii aflaţi în situaţie de risc şi criză cât şi pentru familiile lor prin profesorii psihopedagogi din centrele şi cabinetele de asistenţă psihopedagogică.

Aceşti specialişti lucrează pe baza evaluării copiilor cu CES şi întocmirii unui plan de intervenţie individualizat. Acest plan ajută la recunoaşterea nevoilor specifice de educaţie a copiilor. În acest fel nu li se mai cere elevilor să se adapteze la şcoală, ci face ca şcoala să se adapteze la cerinţele lor (Salbreux, 1997: 147).

În măsura în care aceşti specialişti cooperează şi îşi propun scopuri asemănătoare sau stabilite de comun acord, putem spune că ei constituie o echipă (Goffman, 2007:111).

Scopul acestei lucrări este de a analiza rolul specialiştilor care intervin în educaţia incluzivă pentru a urmări în ce măsură serviciilor oferite de ei elevilor cu CES sunt coerente şi complementare.

Menţionăm că sistemul de învăţământ al judeţului Iaşi a oferit în anul şcolar 2009-2010 servicii educaţionale de sprijin unui număr de 407 copii/elevi cu CES integraţi individual/în grupuri mici în 34 unităţi şcolare de nivel preşcolar, primar şi gimnazial. Personalul cuprins în serviciile de sprijin a fost compus din: 32 cadre didactice de sprijin, 19 profesori logopezi, iar 69 profesori psihopedagogi au deservit toată reţeaua de unităţi de învăţământ a judeţului Iaşi.

2. Metodologia cercetării

Acest studiu a fost efectuat în oraşul Iaşi, în perioada mai – decembrie 2009. Au fost intervievate un număr de 29 de persoane: 9 profesori de sprijin, 3 profesori-logopezi, 2 profesori psihopedagogi, 8 cadre didactice din şcolile incluzive, 5 manageri şcolari şi 2 părinţi.

Interviurile au fost realizate faţă în faţă şi înregistrate, cu acordul subiecţilor. S-a utilizat un ghid de interviu semi-directiv, respectiv s-a lansat o întrebare, iar subiecţii au fost lăsaţi să se exprime liber, s-a intervenit doar pentru a canaliza discuţia, a lansa noi teme, a clarifica unele aspecte. Interviurile cu specialiştii au avut loc în cabinetele în care aceştia lucrează, cu excepţia a 7 dintre ele care s-au desfăşurat în cabinetul de psihopedagogie din cadrul Şcolii Speciale ”Constantin Păunescu” din Iaşi, unde mi-am desfăşurat activitatea. Interviurile cu cadrele didactice au avut loc în şcolile unde aceştia predau (în sălile de clasă, după terminarea orelor cu elevii, în cancelarie, în diferite cabinete), cele cu managerii şcolari în cabinetul acestora, iar cele două interviuri cu părinţii la domiciliul lor. Durata interviurilor a fost de 45-90 de minute.

Ca metoda de eşantionare am folosit metoda ”bulgărelui de zăpadă”, respectiv am pornit de la un număr de corespondenţi, iar aceştia mi-au recomandat alte persoane dispuse să participe la cercetare.

3. Analiza rezultatelor cercetării

În cadrul acestui studiu au fost identificate următoarele aspecte pozitive în ceea ce priveşte colaborarea dintre aceşti specialişti:

- decidem împreună copiii care să fie incluşi în programul de incluziune. Cei care au certificate, de exemplu, au prioritate, după aceea copii care au probleme mari (interviu nr. 9);

- am implicat şi profesorul psihopedagog în evaluare iar acesta m-a ajutat descoper potenţialul intelectual mai ridicat al unor copii (interviu nr. 7);
- colaborez foarte bine cu ceilalţi specialişti, discutăm programele de intervenţie personalizată, discutăm despre progresele copiilor, facem împreună fişe, căutăm soluţii la problemele ridicate de copii (interviu nr. 9);
- lucrând în echipă cu profesorul de sprijin şi dirigintele am reuşit să convingem 6 părinţi să meargă cu copilul să fie evaluat la Serviciul de Evaluare Complexă căci e foarte greu ca părinţii să accepte că au copii cu dificultăţi de învăţare (interviu nr. 14).

Din analiza răspunsurilor la interviuri s-au remarcat următoarele aspecte negative privind munca în echipa interdisciplinară:

- rivalitatea între specialişti şi eu am studii superioare, doar n-o să-mi spună mie, cum să lucrez cu el" (interviu nr. 22);
- lucrul în echipă e greu de realizat şi nu există o coerenţă în munca cu copilul şi familia deoarece fiecare specialist ţine de o altă instituţie şi fiecare îşi face separat dosarul copilului şi *nu există o structură formală prin care noi să colaborăm cu adevărat* (interviu nr. 1);
- în şcoală nu există suficient spaţiu pentru ca fiecare specialist să aibă cabinetul lui, de aceea ne facem programul în aşa fel încât să nu ne întâlnim, să nu ne deranjăm (interviu nr. 10); suntem comasaţi toţi în acelaşi spaţiu, nu ar fi problemă de spaţiu ci că ne suprapunem cu orarele. Oricum este o situaţie care dă bătăi de cap la început de an, când se face orarul tot timpul e problemă (interviu nr. 6).
- echipa interdisciplinară nu este completă:
- puţine şcoli integratoare au şi consilier şi multe şcoli care au consilier, nu sunt integratoare (interviu nr. 14);
- profesorul psihopedagog la noi lucrează cu jumătate de normă, îl împărţim cu altă şcoală şi vine doar 2 zile pe săptămână. Nu e suficient la problemele pe care le au copiii noştri (interviu nr. 1).
- fluctuaţia mare a specialiştilor:

Eu sunt singura prezență constantă de patru ani în școală și e greu că profesorul de sprijin e altul de la an la an. Până ce relaționezi trece un semestru, trece al doilea ... (interviu nr. 14);

La psihopedagog e în ultimul timp fluctuație foarte mare că cea care e titulară a plecat în concediu de creștere a copilului și a venit alta care pleacă și ea și nu vine titulară că face al doilea copil și iară va veni cine știe cine pentru că asta e situația (interviu nr. 1).

Analiza interviurilor în funcție de axa participare – retragere în ceea ce privește implicarea în activitatea cu copiii cu CES a generat următoarele categorii de răspunsuri:

O primă categorie, care a predominat, a fost cea în care s-au identificat situații de preocupare din partea tuturor specialiștilor de a înțelege nevoile acestor copii, de a interveni asupra lor și de a-și împărți responsabilitățile față de ei. În acest fel copiii cu CES sunt plasați în centru, la intersecția sferelor de influență a celor trei categorii de cadre didactice, fiind priviți ca actorii principali:

- lucrez cu toți copiii integrați de la I-IV. La ei e mai mult o întârziere la dezvoltarea limbajului oral-scris, combinată cu o dislexie-disgrafie. Progresele lor se observă puțin mai greu, în timp mai îndelungat. În general mă axez pe problematica pe care învățătorul și profesorul de sprijin o pot atinge mai puțin, e o chestie mai mult de comunicare, mergem pe corectarea dislexiei-disgrafiei, pe ce achiziții ar trebui să aibă la nivel minimal pentru clasa respectivă. Deci mă preocupă ca fiecare copil integrat să achiziționeze un nivel minim de cunoștințe pentru clasa respectivă pentru ca el să poată trece mai departe, să poată promova (interviu nr. 11);
- atât eu cât și logopedul ne-am gândit în primul rând la copil. Pentru că un copil integrat are cea mai mare nevoie. Că un copil bun se poate și altfel corecta, poate la o simplă dislalie în familie sau prin intervențiile învățătorului, dar la ei e un pic mai greluț (interviu nr. 8);
- copiii cu CES au în general o stimă de sine scăzută, probleme de comunicare, tendințe de impulsivitate, de aceea am organizat un grup în care îi implic și pe ei. Facem activități ce au ca obiectiv creșterea încrederii în forțele proprii... Pe mulți îi auzi, nu pot doamna, nu știu...(interviu nr. 14);

O altă categorie de răspunsuri a fost reprezentată de cea în care specialiştii au semnalat faptul că ei apelează la ceilalţi colegii sau la alte instuţii atunci când sesizează o problemă care nu este legată direct de competenţa lor:

- îi cer întotdeauna sprijinul consilierului şcolar deoarece problemele cele mai mari le ridică copiii cu tulburări de comportament. Profesorii de la clasă îmi spun nu ştie nimica dar măcar să stea cuminte în bancă...(interviu nr. 2);
- atunci când sesizez probleme în familia copilului, caut imediat o posibilitate să mă întâlnesc cu psihopedagogul şi să-i prezint situaţia iar el găseşte un prilej să discute cu familia (interviu nr. 5);
- am sesizat câteva cazuri de abuz la Direcţia de Protecţia copilului (interviu nr. 7) sau la

Centrul de zi, ca să primească măcar o dată pe zi o masă caldă şi să aibă un loc unde să-şi facă temele (interviu nr. 4)

O a treia categorie de răspunsuri a fost reprezentată de câteva situaţii în care specialistul s-a implicat direct în activitatea pe care, în mod normal, altcineva ar fi trebuit să o desfăşoare:

- în şcoala noastră nu există profesor psihopedagog iar directorul a apelat la mine pentru un caz ca fiind psihologul şcolii ... am fost utilizată şi ca .... şi m-am lăsat folosită, pentru că eram singurul om care puteam să ajut. Am făcut consiliere şi cu copilul şi la clasă şi asta în afara orelor pentru că cineva trebuia să facă (interviu nr. 11);
- directorii aveau nevoie de cineva care să le prezinte părinţilor teme la lectoratele cu părinţii. M-am oferit să o fac eu pentru că psihopedagogul era tânăr, de pe băncile şcolii şi nu avea aceeaşi credibilitate în faţa părinţilor (interviu nr. 7).

O a patra categorie de răspunsuri a fost reprezentată de situaţii de retragere din munca cu copiii cu CES, din următoarele motive:

- pentru că îşi centrează activitatea pe alte categorii de elevi:

am 5 copii cu probleme de logopedie iar logopedul mi-a şi spus că din cauza numărului mare de copii s-ar putea anul acesta să nu-i mai ia pe cei integraţi. Mi-a spus că atâta timp cât beneficiază de programă adaptată şi de profesor de sprijin ea o să se centreze numai pe probleme specifice de logopedie (interviu nr. 17);

am identificat mai mulți copii cu tulburări emoționale și am semnalat aceste cazuri profesorului psihopedagog. Mi-a spus că și-a format deja niște grupe de elevi și nu are cum să-i ia și pe ei (interviu nr. 3).

- pentru că nu înregistrează satisfacţii în lucrul cu aceşti elevi:

cei integrați au în general deficiență mentală sau sunt pe acest fond, iar problemele de pronunție, de fapt, pot să fie niște probleme secundare deficitului cognitiv și nu o dislalie. Chiar în situația în care el nu este diagnosticat cu deficiență mintală îl vezi din felul în care răspunde la terapie și în felul acesta poți să spui cu destulă precizie că acolo se mai întâmplă ceva în afară de tulburare de limbaj...nu prea ai mulțumire sufletească dacă lucrezi cu astfel de copii (interviu nr. 10)

- datorită faptului că îşi desfăşoară în mod neglijent întreaga activitate:

anul trecut am avut la clasă 3 copii cu program adaptat care mergeau la profesorul de sprijin, dar anul acesta a venit altcineva care nu știu ce face dar nu i-a luat nici măcar o dată să vadă ce e cu ei (interviu nr. 18);

logopedul, îmi amintesc bine doar de unul, pentru că la ei activitatea începe undeva în octombrie, evaluează prin noiembrie, vine vacanța în decembrie și copiii aceștia mai beneficiază de sprijin doar prin februarie, martie, aprilie și prin mai la ei deja este vacanță că încep evaluările finale (interviu nr. 16).

4. Concluzii

În urma studiului efectuat a reieşit faptul că aceşti specialişti pot avea fie o intervenţie separată asupra copiilor cu CES, urmărind un aspect legat în mod strict de specificul muncii lor, fie să susţină acţiuni bazate pe relaţii de comunicare, schimb de idei şi continuitate. Pentru asigurarea nevoilor copiilor cu CES e necesară o acţiune comună a specialiştilor, mai ales că problemele acestor copii sunt complexe. Cooperarea dintre ei constituie un element fundamental pentru realizarea incluziunii şcolare a copiilor cu CES.

În măsura în care aceşti specialişti cooperează şi urmăresc scopuri comune putem spune că ei constituie o echipă care-i va putea ajuta pe copiii cu CES să să achiziţioneze noi comportamente, cunoştinţe, deprinderi care vor fi utile în integrarea lor socială (Gherguţ, 2005: 65).

References

Gherguţ, A. (2005) *Sinteze de psihopedagogie specială. Ghid pentru concursuri şi examene de obţinere a gradelor didactice,* Iaşi: Editura Polirom.

Goffman, E. (2007) *Viaţa cotidiană ca spectacol,* (traducere de Simona Drăgan, Laura Albulescu, Prefaţă de Lazăr Vlăsceanu), Bucureşti: Editura Comunicare.ro.

Salbreux, R. (1997) Pour une èthique de l'intervention chez la personne intellectuellement handicapée, in Joseph Duchêne, *Ethique et handicap mental. Autonomie, intègration et différence*, Presses Universitaires de Namur, 131-150.

Vrăsmaş, T. (2001) *Învăţământul integrat şi/sau incluziv*, Editura Aramis: Bucureşti.

Date despre Autor

* Mihaela Ciobanu Grasu a absolvit în 1996 Facultatea de Filosofie, secţia Psihopedagogie Specială din cadrul Universităţii "Al. I. Cuza" din Iaşi, iar în perioada 1998-1999 a urmat modulul de studii aprofundate *Analiză şi intervenţie psihosocială* de la Facultatea de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei. În prezent este doctorand la Facultatea de Filosofie şi Ştiinţe Social-Politice de la aceeaşi universitate, iar tema lucrării de doctorat este *Incluziunea elevilor cu cerinţe educative speciale în învăţământul de masă.*

Ways and Strategies to Prevent Delinquent Phenomena in Contemporary Romanian Society

[Modalităţi şi Strategii de Prevenţie a Fenomenelor Deviant Infracţionale în Societatea Românească Contemporană]

Ph.D. Candidate Răzvan DIACONU POPOVICI [1]

Abstract

This project called "Ways and Strategies to Prevent Delinquent Phenomena in Contemporary Romanian Society". I would propose speaking about our national reality of criminality, but practically important are the building a strategy for purpose prevented antisocial crime. After 90 years, in Romanian society produced changes in all fields: politic, social, economic, cultural. The dangerous in social field is increasing the rate of crime, and people rejected these damages for their goods and life. Which is in fact my project?

I had created a strategy for prevented antisocial facts, bazed on three sides. First moment, we have been analizing the situation of the people which demonstrated the antisocial behaviours, practically, we are establishing the real situation of the lifes persons. The second moment is dedicated to create the situational prevention for people affected. The measures are: integration of youth in working field, analizing a deviant behaviour factors and eliminated them. The third moment is evaluation of the people problems to this project.

Keyword:

prevention, social politics, intervention, antisocial behaviors, social integration.

[1] Ph.D. Candidate Răzvan DIACONU POPOVICI, Faculty of Philosophy and Social And Political Scieces within "A. I. Cuza" University from Iasi, Year III, E-mail: rzvn_dcn@yahoo.com.

Introducere

Anul 1990 şi cei care au urmat marchează un proces complex de transformare a vieţii politice, economice şi sociale din ţara noastră. Aceasta a determinat statuarea unor noi repere valorice de tip pluralist, modern şi democratic care au ancorat societatea românească pe o nouă traiectorie de evoluţie. În paralel, s-au dezvoltat şi o serie de fenomene negative, cum ar fi: şomajul, inflaţia, criminalitatea, iar în ultimii doi ani s-a resimţit fenomenul de criză economică globală, ale cărei consecinţe nu au întârziat să apară şi în România. Dacă este să-l parafrazăm pe Raymond Boudon s-au creat premizele unor efecte perverse percepute de categorii sociale din ce în ce mai numeroase de populaţie. Tot mai mulţi oameni au suportat o drastică reducere a veniturilor, foarte mulţi au emigrat, pentru a-şi face un rost peste hotare, în acelaşi timp economia şi viaţa socială au suferit schimbări dramatice. Efecte negative activate în galop au condus la formarea unor atitudini anomice, antisociale, un adevărat recul al vieţii în condiţii de civilizaţie, iar manifestarea principală a fost consolidarea şi diseminarea unor valori deviant –negativiste de comportament.

Dacă este să conturăm viaţa din societatea romanească postrevoluţionară în parametri sociologici, atunci ar trebui să analizăm următoarele configuraţii conceptuale apărute: sărăcie-prosperitate, alienare-delicvenţă, responsabilitate socială–atitudini antisociale. Din această perspectivă, facem următoarea precizare: nu este vorba de o abordare pesimistă a vieţii, ci doar de o reflectare a unor simptome specifice din Romania contemporană. Contextul socioeconomic tot mai complex şi mai permutant al unor metamorfoze imprevizibile, trecerea la o cultură de tip consumerist, alienarea şi criza de identitate, atât în plan individual cât şi colectiv au determinat un profund raptus moral în viaţa cetăţenilor români. Aceasta ar putea fi caracterizată printr-o stare de anomie sistemică, având o dominantă tot mai profundă la nivelul societăţii româneşti contemporane.

Aspecte şi problematizări teoretice

În analizele problematicilor sociale din perioada de tranziţie, numeroşi autori subliniază faptul că strategiile de politici publice din anii 90, au avut efecte cât se poate de nocive asupra calităţii vieţii, au tensionat

climatul social, şi au crescut gradul de alienare al oamenilor, iar de aici ca un corolar evident s-au dezvoltat comportamente cu caracter deviant.

Marian Preda afirma într-o lucrare reprezentativă din domeniu, că o mare parte dintre cetăţeni au ajuns să trăiască sub nivelul decent de viaţă, în unele situaţii chiar sub minimul de subzistenţă (Preda, 2004). Procesele de tranziţie interminabilă au avut implicaţii economice evidente după 1989, practic s-a produs în paralel o mutaţie valorică de sistem, în principal, dar şi-au făcut simţită prezenţa procese de dezagregare socială greu de cuantificat în evoluţia societăţii româneşti viitoare (Zamfir, 2004). Degradarea şi regresul vizibil al forţei de muncă, în primul rând sub aspect calitativ, prin scăderea nivelului de competenţă socioprofesională, în al doilea rând, prin migraţia personalului calificat în Occident sunt realităţi în societatea noastră de astăzi.

Criza familiei şi creşterea ratei divorţialităţii, fenomenul colateral al abandonului copiilor au efecte foarte periculoase iar măsurile de stăvilire întârzie să apară. Fenomenul creşterii delicvenţei, al ratei infracţionalităţii, recrudescenţa crimelor şi delictelor săvârşite prin violenţă ne conduc la concluzii sumbre în aceasta privinţă.

Dacă normele democratice şi libertăţile cetăţeneşti devin omniprezente, conduita oamenilor se schimbă, cel puţin anii 90 au fost caracterizaţi de un spirit permisiv şi vindicativ, care a multiplicat actele cu caracter violent. Scăderea şi incapacitatea mecanismelor de control social de a antama diverse situaţii de conflict a fost un element foarte important în manifestarea unor modele de comportament nonconformist, precum şi a unor conduite de natură antisocială.

Creşterea constantă a criminalităţii a generat o serie de probleme de percepţie socială, iar opinia publică resimte din plin acest viciu periculos şi degradant. Criminalitatea a ajuns să constituie un motiv de insecuritate, oamenii nu au nici pregătirea şi nici educaţia de a rezista la presiuni de acest gen.

Ineficenţa şi criza de autoritate ale unor instituţii ale statului, lipsa de coerenţă în materie de politici publice, dar şi ineficenţa sistemelor legislative conjugată cu o aplicare defectoasă a legilor a condus, practic la creşterea nivelului de infracţionalitate în spaţiile publice, cei care resimt o stare de insecuritate socială sunt în principal oamenii oneşti care au respect faţă de legile societăţii. La nivelul unor comunităţi urbane şi ne referim, mai ales la oraşele mari, riscul de a cădea victimă într-un conflict de stradă violent de mai mică sau mai mare amploare creşte progresiv în condiţiile

aglomeraţiei urbane, anonimatului, dar şi accesului la mijloace inexistente în mediul rural, în condiţiile unei eterogenităţi de grupuri socioumane.

Datele statistice (Sandu, 2006) arată că există un trend ascendent al infracţionalităţii, marcat de evoluţii relativ oscilante în anii tranziţiei româneşti. Dacă în 1990 se inregistrau 97828 infracţiuni cercetate de organele de poliţie, în 2005 s-a ajuns la inregistrarea a 208239 de infracţiuni, iar în 2009 la peste 250000(*http :// criminalitate. info/)*. Din evaluarea aceloraşi date, în anul 2004, 60% din infracţiuni au fost comise în mediul urban. De asemenea, la nivelul anului 2005, din infracţiunile soluţionate, 34% erau de natură judiciară, 21% consemnate ca infracţiuni de furt, circa 5% infracţiuni săvărşite cu violenţă.

Observăm, o creştere a nivelurilor infracţionale aşa-zis periculoase în timp mai ales la categoria de public tânăr, copii şi adolescenţi. La copii, datorită psihicului labil şi în curs de formare lucrurile diferă. Se creează o stare de alienare care va deveni vizibilă în timp şi va fi un puternic semnal de alarmă pentru dezvoltarea în perspectivă a unui tânăr.

O bună înţelegere a creşterii şi răspândirii fenomenelor de natură deviantă în perioada postrevoluţionară presupune analiza unor cauze care au conlucrat la realizarea unui climat infracţional evident. Din această perspectivă eficenţa acţiunilor statului este pusă sub semnul întrebării, imaginea generată de autorităţi lasă de dorit şi, ar trebui să decelăm pe fond următoarele elemente :

Incapacitatea autorităţilor statului de a controla şi preveni fenomene cu caracter deviant are repercusiuni în rândul publicurilor şi întreţine o stare de încordare şi insecuritate resimţită de fiecare în funcţie de o serie de variabile specifică, cum ar fi: rezidenţă, vârstă, ocupaţie, sex, etc. Acest climat îşi are originea în imposibilitatea de a controla eficent comunităţile urbane mari sau medii, mai ales în ultimii ani. Criza de autoritate are repercusiuni foarte distructive pentru climatul general din societate, dar şi în ceea ce priveşte siguranţa de zi cu zi a cetăţeanului, raportat la un grad de civilizaţie general acceptat în lumea contemporană.

Existenţa unor drepturi şi libertăţi umane prost înţelese de la care s-au dezvoltat conduite deviant-anomice în rândul anumitor categorii sociale: persoane cu educaţie precară, defavorizaţi social sau cu antecedente penale. Eforturile făcute de stat au fost minime şi persoanele « mai labile » au receptat presiuni negative excedentare. Apariţia măsurilor cu caracter preventiv, dar şi introducerea unor sisteme moderne, precum probaţiunea şi medierea socială, modificările în legislaţia

penală sunt argumente în favoarea unor acțiuni mai incisive antiinfracționale.

Dezvoltarea unor subculturi deviante, de periferie favorizează sistemele de valori nescrise diferite de cele acceptate în restul societății. Orice cultură deviantă presupune un set de reguli, norme sau convenții în opoziție cu cele acceptate la nivelul societății. Lipsa unor strategii de combatere la nivel statal este principala cauză a perpetuării şi difuzării unor forme degenerate de subcultură.

Nu putem include orice cultură urbană în categoria fenomenelor deviante, putem vorbi de o subcultură a mahalalei de nivel grobian care are evoluții greu previzibile în viitorul mai apropiat sau îndepărtat. Concludentă, este starea de fapt din societatea noastră caracterizată de pseudocultura de tip kitch, foarte difuză şi tot mai extins prezentată şi inoculată într-o manieră insidioasă de către mass-media.

Existența unor situații deviant-anomice necesită stabilirea de strategii de acțiune ce trebuie să combată într-o manieră radicală cazurile sau situațiile periculoase. Acum, mai mult ca oricând creşterea fenomenelor infracționale solicită măsuri cu caracter preventiv, ce pot constitui modele de acțiune în viitor.

Strategii de intervenție şi prevenție specifică

Strategiile de intervenție (Crusson, 2006) pornesc de la premiza că nu toți infractorii sunt iraționali şi incapabili să manifeste o conduită potrivită cu normele societății. Prevenirea situațională presupune măsuri eficente de înlăturare a factorilor favorizanți, dar şi diminuarea situațiilor de natură periculoasă. Supravegherile şi verificările periodice sunt modalități preventive de bun augur şi, au drept scop controlul devianților. Dacă ne referim la astfel de măsuri, avem în vedere analize factuale de caz, iar grupurile vizate sunt: tinerii, persoanele care au antecedente penale, indiferent de vârstă.

Intervențiile de acest gen au drept scop corijarea şi îndreptarea celor vizați, precum şi orientarea pozitivă în viață. Orice strategie preventivă îşi propune să introducă o schimbare cu precădere calitativă, intervențiile de acest gen se adresează mediului social propriu-zis şi mediilor sociale în care îşi desfăşoară viața un tânăr. Mediul familial este fundamental în dezvoltarea primară a fiecăruia, şcoala unde socializarea secundară are valori formative pentru viitoarea traiectorie

socioprofesională a persoanei şi cu precădere pentru grupurile de afiliere ale individului este un alt element fundamental. Este foarte important a se creea premize necesare pentru ca un adolescent sau tânăr să evite situaţii de viaţă periculoase.

O modalitate de realizare a unor strategii coerente de prevenţie este legată de crearea unor centre specializate de inserţie socială atât pentru persoane care manifestă tendinţe anomice periculoase cât şi pentru persoane inadaptate social sau care prezintă o anume labilitate emoţională. Nu trebuie să ne cantonăm doar la simple măsuri de psihoterapie sau de profilaxie individuală, vom încerca să urmărim în acelaşi timp şi gradul de integrare socioprofesională al subiecţilor. Scopul principal a măsurilor de prevenţie socială este în primul rând, acela de găsire a modalităţilor eficente pentru a influenţa opţiunile persoanelor delicvente. Menţionez, că nu poate fi vorba de o variantă cu caracter globalizator şi absorbant în aplicarea unor strategii de caz (Clark, 2001). Soluţiile vor fi întotdeauna canalizate în direcţia valorilor individuale, iar acţiunile cu caracter contextual sunt potrivite pentru grupuri sociale mai complexe, aş exemplifica cazul consumatorilor de droguri, pentru care soluţiile au fost elaborate pe mai multe paliere, în funcţie de analize cazuale concrete.

Acţiunea realizată în mod punctual vine în sprijinul acestor soluţii utile şi pragmatice, preponderent reintegrative. Aplicarea unui set de măsuri preventiv-insertive este propice unor persoane labile psihic, sau care au antecedente periculoase. Personal, aş propune aplicarea unui plan de acţiune individualizat ce ar cuprinde 3 etape. Necesitatea ierarhizării modalităţilor preventive presupune activităţi coerente, cantonate mai ales pe profilaxie şi mai puţin pe intervenţie în cazuri specifice. Iată, în esenţă desfăşurarea unui proiect de acest gen.

ETAPA 1:

Etapa preliminară, în această fază este esenţială aducerea în discuţie a stării contextuale pentru persoanele problemă, formulele preevaluatorii se pot desfăşura pe o perioadă de timp determinat, am putea vorbi de 30 de zile pentru activităţi de analiză a subiecţilor este, de fapt o condiţie necesară pentru cei implicaţi în proiect. În această fază este importantă statuarea urmatoarelor elemente de acţiune: identificarea persoanei care prezintă atitudini sau comportamente de natura deviantă şi realizarea portretul psihoconstituţional al potenţialilor subiecţi. Din acest

moment, începem să ne canalizăm pe monitorizarea efectivă în cazuri date. Trebuie, să avem în vedere o serie de modalităţi potrivite de acţiune:

Evaluare individuală sau de grup, analiza statusului social, economic, familial, etc. Importanţa acestei evaluări rezidă în cunoaşterea de către asistenţii sociali şi funcţionari publici a unei persoane pentru a se putea stabili măsurile de viitor care vor fi luate în cazul dat.

Analiza antecedentelor persoanelor, în cazul apariţiei unor conduite nepotrivite personale şi familiale. Se pot mutiplica pe scară de masă teste psihologice de evaluare, stabilirea stării generale de sănătate, oportunităţile socioprofesionale de caz.

Urmărirea traiectoriei de viaţă a individului, analiza factorilor care l-au determinat să adopte asemenea conduite. Se realizează, practic o fişă de evaluare personală, în care se vor consemna date esenţiale din viaţa persoanei deviante, inclusiv momente critice petrecute in timp .

Stabilirea şi identificarea grupului de referinţă, a anturajului dar mai ales modalităţile nefaste de manifestare a persoanelor apropiate. Din perspectiva analizelor de fond se poate remarca importanţa cercetării grupurilor de prieteni şi evaluarea punctuală de caz.

ETAPA 2

Această fază a planului intervenţionist cuprinde formularea unor strategii de prevenţie individuală sau de grup. Aplicarea la nivel de grup necesită elaborări complexe, situaţionale sau de caz. Se vor avea în vedere, preevaluările şi evaluările din prima etapă şi se va decide strategia situaţională propriu-zisă :

- supravegheri, verificări, care măresc posibilitatea de prevenire a situaţiilor periculoase, acestea vor fi realizate într-o manieră determinată şi într-o perioadă de timp limitată.
- identificare şi analizarea factorilor favorizanţi ai conduitelor agresive, respectiv alcool, droguri, violenţă.
- măsuri de integrare socioprofesională a persoanelor tinere, şi nu numai, aceasta oferă o alternativă corectă la posibilele devieri de natură comportamentală şi socială a persoanei. Implicarea unor instituţii de ocrotire socială, dar şi de formare şi ocupare profesională este imperativă în aceste cazuri.
- monitorizarea directă şi aplicarea de sancţiuni de către organele de poliţie pentru toţi cei care au avut conduite

anomice şi au răspuns negativ la măsuri de natură preventivă, aceasta este o posibilă metodă de constrângere pentru cei vizaţi.

ETAPA 3:

Aceasta ultimă etapă are un caracter evaluativ de urmărire generală a proiectului, şi se au în vedere urmatoarele elemente:

- dacă a fost respectat planul general în ansamblu şi măsurile stabilite pentru rezolvarea situaţiilor propuse, o condiţie de bază pentru obţinerea unei bune valorizări a proiectului ;
- evoluţia la zi a subiectului, raportat la situaţia precedentă aplicării planului de măsuri specific ;
- situaţia în fapt, în raport cu problemele de natură socioprofesională sau familială existente ;
- realizarea unei noi evaluări psihologice, rolul şi rostul acesteia este de a vizualiza situaţia actuală a persoanei în cauză;

Concluzii

Rolul acestor măsuri preventive este legat într-o foarte mare măsură de capacitatea de decizie şi acţiune a autorităţilor publice, iar profesioniştii care au atribuţii în această direcţie vor putea să coordoneze proiecte de reconversie socială, cât şi de consiliere psihomorală a persoanelor cu probleme.

Extinderea acestor sisteme de protejare a persoanelor cu atitudini şi comportamente periculoase va contribui la limitarea unor fenomene ce prezintă pericol social. Creşterea după 1990 a spiralei infracţionale necesită formule de politică publică, de prevenţie la scară extinsă în medii sociale din ce în ce mai diverse.

Problematica fenomenelor cu caracter deviant rămine o constantă a actualităţii româneşti, necesitatea unor măsuri radicale atât în sfera prevenţiei cât şi în sfera represiv –sancţionatorie se impune de la sine. În viitor factorii decizionali din sfera sociopolitică vor avea obligaţia de a se angaja în acţiuni directe şi profund combative, în acest sens, iar politicianismul trebuie să devină o autentică realitate a trecutului, de care se poate face abstracţie, cu alte cuvinte exonerată definitiv din vieţile noastre.

References

Preda. M. (2004) *Politica socială între sărăcie şi globalizare*, Iaşi: Editura Polirom.

Zamfir. C. (2004) *O analiză critică a tranziţiei şi ce va fi după*, Iaşi: Editura Polirom.

Stanoiu. M. (1994) *Tranziţia şi criminalitatea*, Bucureşti: Editura Oscar Print

Sandu. D. (2006) *Viaţa socială în România urbană*, Iaşi: Editura Polirom.

Crusson. M. (2002) *Prevenir de la delicvence*, Paris: Presses Universitaires du France.

Clarck R.V. (2001) Les techology de la prevenir situationelle, în *Les Cahiers de la securite interne de France*, 21;

Site-uri utilizate:

http :// www.*Ieşeanul*.ro ;

http:// *criminalitate*. Info/ ;

Date despre Autor.

Doctorand în anul III al facultăţii de Filosofie şi Ştiinţe Social-Politice din cadrul Universităţii A.I.Cuza, absolvent al Facultăţii de Drept şi al celei de Sociologie, specializare postuniversitară în Comunicare şi Relaţii Publice. Am participat la proiectul de intervenţie socială, precum ”Forme şi modalităţi de vulnerabilizare al persoanelor vârstnice”, iar în ultimii doi ani am realizat în cadrul doctoratului o cercetare ştiinţifică privind efectele produse de jocuri de calculator asupra publicului tânăr. Am prezentat diverse comunicări ştiinţifice, publicate sau în curs de publicare având ca subiect problematica sociologiei fenomenelor deviante, impactul sistemelor media asupra diverselor categorii de public, studii de analiză în domeniul noilor media şi al criminalităţii informatice.

Implications of Constructivist and Socio-constructivist Theories in the Early Education

[Implicaţii ale teoriilor constructiviste şi socioconstructiviste în educaţia timpurie]

Ph.D. Candidate Eusebiu Neculai MUNTEANU[1]

Abstract

Constructivist and socio-constructivist theories have as epistemological foundation the idea of building knowledge. Knowledge construction is carried out either being based on the internal processes of individual development or on social and cultural interactions. Each of the two approaches generates a certain relation between development and learning. In the early education, there is already a consensus within the scientific and professional community that learning precedes development. Thus, the educational practices used in kindergarten should reflect prevailingly the socio-constructivist vision on education.

Keywords:

cognitive constructivism, socio-cultural constructivism, learning, development, early childhood education

[1] Ph.D. Candidate Eusebiu Neculai MUNTEANU, Kindergarten number 21, from Iasi, Kindergarten number 21, from Iasi, Email Adress: sebi_munteanu@yahoo.com

1. Paradigma socioconstructivistă a învăţării în educaţia timpurie

Fundamentele istorice, conceptuale şi epistemologice ale socioconstructivismului derivă din ideea că nu există un adevăr absolut şi universal, ci doar adevăruri relative contextuale. Prin urmare, cunoaşterea nu este un produs, o simplă reflectare a unei realităţi obiective, ci, mai curând, este un proces continuu de construire a semnificaţiilor prin interacţiune simbolică. Construirea cunoaşterii se realizează în cadrul ontogenezei.

Paradigma socioconstructivistă cuprinde diferite teorii şi modele privind geneza gândirii infantile în perioada 0-7 ani. Diferența dintre constructivism şi socioconstructivism constă în faptul că primul concept se referă la construirea cunoaşterii exclusiv pe baza proceselor interne, în timp ce al doilea concept se referă la construirea cunoaşterii prin interacţiune umană.

Constructivismul cognitiv, reprezentat de Jean Piaget, David Ausubel, Hans Aebli, precum şi constructivismul social reprezentat de Lev Semeonovici Vîgotsky, Jerome S. Bruner, Barbara Rogoff, Urie Bronfenbrenner, W. Doise şi G. Mugny, oferă un cadru teoretic atractiv pentru explicarea dezvoltării proceselor cognitive în copilărie. Cele mai importante concepte ale constructivismului cognitiv sunt: *stadii de dezvoltare ale inteligenței*, *stare de pregătire cognitivă*, *acțiuni interiorizate*, *operații ale gândirii*, *învățare prin descoperire*. Cele mai importante concepte ale constructivismului sociocultural sunt: *instrumente culturale, zonă de dezvoltare proximă, participare ghidată, eșafodare, conflict sociocognitiv*. Cea mai importantă idee a constructivismului sociocultural constă în faptul că învăţarea precede şi anticipează dezvoltarea.

Între constructivismul cognitiv şi cel sociocultural există o serie de asemănări. Spre exemplu, învăţarea are drept scop construirea cunoaşterii şi dezvoltarea competențelor cognitive, iar preşcolarul/elevul are un rol activ în învăţare. Totuşi, între cele două teorii există diferenţe semnificative atunci când avem în vedere rolul profesorului sau al mediului educaţional (Hall, 2007). Din perspectivă socio-constructivistă, "procesele umane mentale nu se dezvoltă în cursul activităţilor independente realizate de copii (cum afirmă constructiviştii), şi nici nu se dezvoltă ca rezultat al maturării (aşa cum susţin nativiştii), după cum nici

nu sunt inculcate copiilor de către adulţi (cum cred behavioriştii). Dezvoltarea stadială a proceselor mentale din viaţa copilului este determinată într-un context specific de mediere şi interacţiune ce derivă din relaţiile ce există între copii, precum şi din mediul lor social." (Karpov, 2003: 139)

În paradigma socioconstructivistă, cunoaşterea nu este o concepută ca o colecţie de informaţii, ci mai curând ca o interacţiune permanentă între idei, valori şi persoane. Astfel, cunoaşterea este înţeleasă ca un proces social şi cultural, înainte de a deveni un produs al activităţii indivizilor şi colectivităţilor. Din acest motiv, implicaţiile asupra teoriei învăţării în perioada timpurie sunt majore. Prefixul "socio" ataşat de Vîgotsky la conceptul de "constructivism" pune în evidenţă faptul că învăţarea nu se poate realiza în afara cadrului cultural şi social al unei comunităţi.

Abordarea socioconstructivistă a învăţării a fost aplicată în două programe diferite de educaţie timpurie, unul din Europa (Reggio Emilia) şi unul din Statele Unite ale Americii (High Scope). Între aceste doua modele educaţionale există mari similitudini în ceea ce priveşte interesul acordat dezvoltării optimale a preşcolarilor, modul de amenajare a ambientului educaţional, relaţiile dintre principalii actori educaţionali, precum şi practicile educaţionale utilizate în grădiniţe. Abordarea socioconstructivistă a învăţării a determinat o evoluţie şi o îmbunătăţire a calităţii serviciilor de educaţie timpurie din Europa şi din Statele Unite ale Americii; iar acest fenomen tinde a se răspândi, în prezent, în majoritatea ţărilor dezvoltate. Tocmai din acest motiv, în cercetarea de faţă vom încerca să răspundem la întrebarea următoare: în ce măsură o abordare socioconstructivistă a învăţării la grădiniţă satisface aşteptările beneficiarilor direcţi?

2. Descrierea metodologiei de cercetare

Ancheta pe bază de chestionar pe care am realizat-o la grupa *Spiriduşii* (Grădiniţa cu Program Prelungit nr. 21 Iaşi), la finalul anului şcolar 2009-2010, a fost concepută ca o metodă de evaluare a gradului de satisfacţie a beneficiarilor faţă de schimbările curriculare introduse pe baza principiilor educaţiei timpurii.

Ipoteza cercetării a fost următoarea: inovarea practicilor educaţionale şi abordarea socioconstructivistă a învăţării la grădiniţă generează o creştere a calităţii educaţiei.

Scopul cercetării era acela de a obţine un feed-back consistent şi relevant din partea părinţilor în ceea ce priveşte calitatea educaţiei la grupa *Spiriduşii*.

Obiectivele cercetării vizau cunoaşterea opiniilor părinţilor faţă de creşterea calităţii educaţiei la grupă, precum şi faţă de modificările structurale introduse la grupă în practicile educaţionale.

Variabila independentă constă în inovarea practicilor educaţionale pe baza principiilor educaţiei timpurii, iar *variabila dependentă* se referă la satisfacţia beneficiarilor (părinţi).

Grupul ţintă este alcătuit din 29 de părinţi ai copiilor preşcolari înscrişi la grupa *Spiriduşii* în anul şcolar 2009-2010.

Chestionarul cuprinde un număr de 12 întrebări cu itemi închişi, dintre care primele trei (vârsta, genul şi nivelul studiilor) sunt variabile măsurate prin scale nominale (întrebări de identificare). În schimb, celelalte variabile se referă la atitudinea şi comportamentul educatorului faţă de preşcolari sau faţă de părinţi, atitudinea preşcolarilor faţă de grădiniţă, progresul în învăţare şi în dezvoltare al preşcolarilor în urma frecventării grădiniţei, calitatea strategiilor educaţionale utilizate la grupă, calitatea ambientului educaţional, calitatea relaţiilor dintre copii. Toate aceste variabile sunt masurate pe scale de interval cu valori de la 1 (*negativ* sau *minim*) la 5 (*pozitiv* sau *maxim*).

Chestionar - studiu: Analiza opiniilor părinţilor privind calitatea educaţiei la grupa **Spiriduşii**

Vă rugăm să răspundeţi la întrebările de mai jos într-un mod sincer şi anonim, respectând instrucţiunile din paranteză.

I.Vârsta mea este cuprinsă între (*încercuieşte cifra*):

a) 20-30 de ani; b) 31-40 de ani; c) 41-50 de ani; d) peste 51 de ani.

II. Am genul (*încercuieşte cifra*): a) masculin; b) feminin.

III. Posed diplomă de studii (*încercuieşte cifra*):

a) profesionale; b) liceale; c) universitare; d) postuniversitare.

IV. Pe o scală de la 1 (negativ) la 5 (pozitiv), atitudinea şi comportamentul educatorului faţă de preşcolari este de nota (*încercuieşte cifra*):

1 ---------- 2 ---------- 3 ---------- 4 ---------- 5 ----------

V. Pe o scală de la 1 (negativ) la 5 (pozitiv), atitudinea şi comportamentul educatorului faţă de părinţi este de nota (*încercuieşte cifra*):

1 ---------- 2 ---------- 3 ---------- 4 ---------- 5 ----------

VI. Pe o scală de la 1 (negativ) la 5 (pozitiv), atitudinea copilului meu faţă de grădiniţă este de nota

(încercuieşte cifra):

1 ---------- 2 ---------- 3 ---------- 4 ---------- 5 ----------

VII. Pe o scală de la 1 (negativ) la 5 (pozitiv), în urma frecventării grădiniţei, progresul în învăţare şi în dezvoltare a copilului meu este de nota (*încercuieşte cifra*):

1 ---------- 2 ---------- 3 ---------- 4 ---------- 5 ----------

VIII. Pe o scală de la 1 (negativ) la 5 (pozitiv), calitatea ambientului educaţional de la grupa *Spiriduşii* este de nota (*încercuieşte cifra*):

1 ---------- 2 ---------- 3 ---------- 4 ---------- 5 ----------

IX. Pe o scală de la 1 (negativ) la 5 (pozitiv), calitatea strategiilor educaţionale utilizate în cadrul activităţilor de învăţare la grupa *Spiriduşii* este de nota (*încercuieşte cifra*):

1 ---------- 2 ---------- 3 ---------- 4 ---------- 5 ----------

X. Pe o scală de la 1 (negativ) la 5 (pozitiv), calitatea relaţiilor dintre copii la grupa *Spiriduşii* este de nota (*încercuieşte cifra*):

1 ---------- 2 ---------- 3 ---------- 4 ---------- 5 ----------

XI. Pe o scală de la 1 (minim) la 5 (maxim), în ultimii doi ani şcolari, procesul de îmbunătăţire a calităţii educaţiei la grupa *Spiriduşii* a fost de nota (*încercuieşte cifra*):

1 ---------- 2 ---------- 3 ---------- 4 ---------- 5 ----------

XII. Pe o scală de la 1 (minim) la 5 (maxim), calitatea educaţiei la grupa *Spiriduşii* este în prezent de nota (*încercuieşte cifra*):

1 ---------- 2 ---------- 3 ---------- 4 ---------- 5 ----------

3. Rezultate şi discuţii

După aplicarea chestionarului la grupul ţintă, am introdus şi am analizat datele în programul EXCEL. Rezultatele cercetării au confirmat ipoteza studiului cu specificaţia că este vorba despre perspectiva subiectivă (percepţia părinţilor) asupra conceptului de calitate a educaţiei. Majoritatea părinţilor chestionaţi au declarat că au vârsta cuprinsă între 31 şi 40 de ani. Aproape două treimi dintre respondenţi sunt de gen feminin şi o treime de gen masculin. Majoritatea părinţilor intervievaţi au declarat că au studii universitare şi postuniversitare (62%). Descriem în continuare cele mai relevante informaţii obţinute în urma inovării practicilor la grupă şi în urma aplicării chestionarului la beneficiarii:

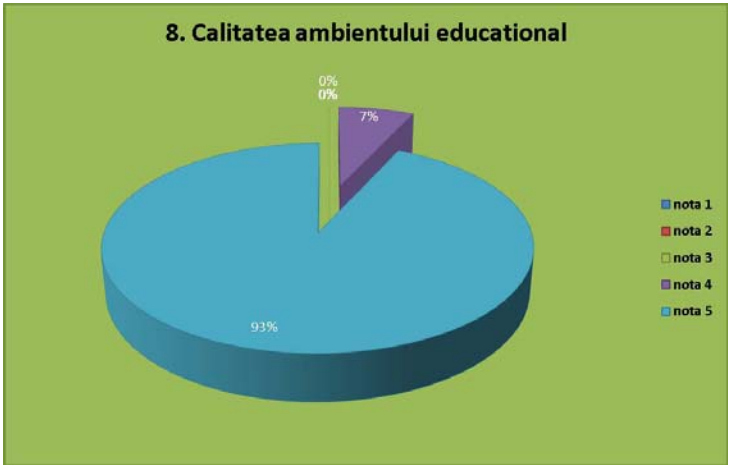


Figura nr.1. *Calitatea ambientului educaţional la grupa Spiriduşii.*

Majoritatea respondenţilor (93%) consideră că la grupa *Spiriduşii* există un ambient educaţional de înaltă calitate. Abordarea socioconstructivistă a învăţării la grădiniţă implică anumite schimbări fundamentale în organizarea mediului de învăţare în sala de clasă. În acest sens, schimbările pe care le-am introdus la grupă au fost realizate în urma analizării modului în care este structurat ambientul educaţional în două programe diferite de educaţie timpurie: *Reggio Emilia* şi *High Scope*. Fiecare dintre aceste două modele educaţionale consacrate m-au inspirat în proporţii variate. Bineînţeles că am încercat să adaptez caracteristicile esenţiale ale acestor modele la cerinţele sistemului de învăţământ preşcolar

românesc, precum şi la posibilităţile culturale, materiale şi spirituale ale comunităţii din care fac parte.

Restructurarea spaţiului educaţional nu ar fi fost însă posibilă fără sprijinul moral şi aportul financiar al părinţilor. Părinţii au conştientizat importanţei educaţiei timpurii în urma participării la un program de educaţie parentală ce a cuprins şedinţe, lectorate, sesiuni de formare şi întâlniri de lucru formale şi informale cu educatorii de la grupă. Astfel părinţii au participat în mod direct la organizarea mediului de învăţare. Multe dintre ideile lor au fost puse practică, adeseori părinţii susţinând financiar şi logistic propriile lor propuneri. Efortul făcut se pare însă că a meritat, deoarece evoluţia în dezvoltare a copiilor de la grupa *Spiriduşii* a fost considerată de părinţi ca fiind una foarte bună. Acest lucru s-a reflectat în fişele de evaluare pe domenii de dezvoltare, aplicate la grupă. O dovadă indirectă a acestui fapt constă şi în faptul că părinţii de la grupa *Spiriduşii* s-au implicat ulterior şi într-un alt proiect ce viza amenajarea unui foişor pentru copii, amplasat în curtea grădiniţei.

Scopul reorganizării mediului de învăţare era acela de a crea o sală de clasă atractivă, interactivă, securizantă şi funcţională, în care copiii să se simtă în siguranţă şi să se joace cu plăcere. Un ambient interactiv presupune, în primul rând, plasarea stimulilor la nivelul vizual al copiilor. Din acest motiv, am luat decizia de a acoperi pereţii sălii de clasă cu un material transparent din plastic, pe care aplicam zilnic noi imagini, fotografii, scheme etc. Astfel, am sporit capacitatea de a modifica sistematic stimulii vizuali din clasă. În fiecare zi, pe pereţii clasei, apareau noi elemente de învăţare Aceste imagini erau într-o strânsă conexiune cu proiectele tematice care se derulau la grupă în săptămâna respectivă. În al doilea rând, prin achiziţionarea unor rafturi speciale, jucăriile au fost amplasate la îndemâna copiilor. Varietatea şi multitudinea jocurilor şi jucăriilor constituie un alt element distinct al unui mediu constructivist de învăţare. Culorile vii şi alternanţa stimulilor incită copiii la joacă şi la învăţare.

Achiziţionarea paturilor speciale, a unui calculator şi a unui videoproiector au permis o restructurare radicală a ambientului educaţional. Astfel, împreună cu părinţii am conceput „harta clasei" stabilind o zonă de învăţare ce cuprinde aproximativ o treime din suprafaţa clasei şi o zonă destinată jocurilor, de aproape două treimi din suprafaţa clasei. Totodată împreună cu părinţii am hotărât modul cum vom amplasa centrele de interes.

Reconfigurarea ambientului educaţional pe baza modelelor internaţionale de bune practici şi în acord cu resursele instituţionale, materiale şi culturale ale comunităţii constituie doar un prim pas în dezvoltarea unei culturi a calităţii în învăţământul preşcolar; îmbunătăţirea autentică a calităţii în educaţia timpurie presupune însă mai multe schimbări fundamentale în practicile curente ale educatorilor.

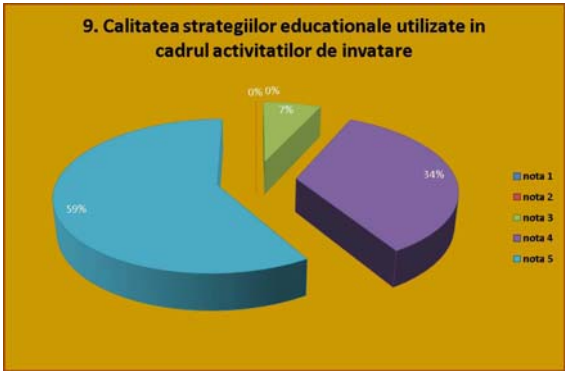


Figura nr. 2. *Calitatea strategiilor educaţionale utilizate la grupa Spiriduşii.*

Strategiile educaţionale introduse la grupă au fost apreciate de majoritatea beneficiarilor (93%) ca fiind *bune* şi *foarte bune*. Utilizarea proiectelor tematice, a învăţării prin cooperare, a învăţarii prin descoperire, a unor strategii ludice de învăţare, observarea spontană şi sistematică a copiilor, înregistrarea comportamentelor preşcolarilor, discuţiile cu părinţii - sunt elemente ce au contribuit semnificativ la conturarea unor trasee individuale de învăţare. Centrarea învăţării pe copil a fost favorizată nu doar de disponibilitatea mea faţă de nevoile şi interesele copiilor, ci şi de modul de amenajare a spaţiului educaţional pe centre de interes şi de numărul mare de jocuri, jucării şi materiale didactice existente la grupă. Astfel, fiecare copil îşi construia pe parcursul unei zile propriul traseu de învăţare, participând democratic la deciziile pe care le luam în organizarea şi desfăşurarea activităţilor de învăţare. În acest mod, am reuşit să diminuez semnificativ propriile atitudini magistrocentriste faţă de preşcolari, respectând totodată diferenţele individuale dintre copii şi construind situaţii diferite de învăţare în acord cu ritmul şi stilul de lucru al fiecărui preşcolar în parte. Învăţarea centrată pe copil este o strategie

educaţională ce îi creează educatorului o senzaţie de disipare şi de fragmentare a procesului educaţional.

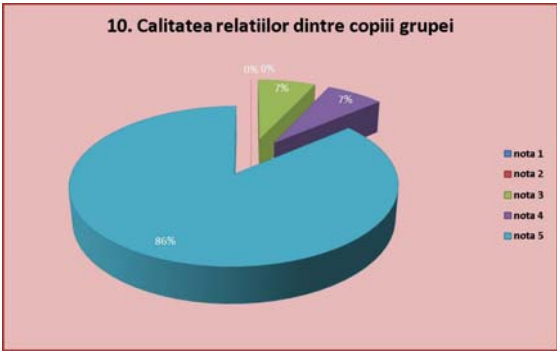


Figura nr. 3. *Calitatea relaţiilor dintre copii la grupa Spiriduşii.*

Foarte mulţi dintre părinţi (95%, adică 27 de persoane chestionate) apreciază calitatea relaţiilor dintre copii ca fiind *bună* sau *foarte bună*. Aceste relaţii s-au structurat atât în cadrul activităţilor alese, dar şi în cadrul activităţilor pe domenii experienţiale sau a activităţilor de dezvoltare personală. Un rol important în dezvoltarea relaţiilor interpersonale la grupa Spiriduşii l-au avut proiectele de grup şi individuale concepute şi realizate de către copii. Specificul acestor proiecte constă în învăţarea tutorială reciprocă. În decurs de un an au fost derulate 54 de proiecte individuale şi de grup. Astfel, fiecare copil a ales o temă şi a susţinut un proiect în faţă colegilor săi, fie de unul singur, fie ca membru al unei echipe. După susţinerea unui astfel de proiect, ceilalţi copii puneau întrebări şi dialogau pe tema avută în discuţie. Rolul educatorului era acela de a facilita învăţarea preşcolarilor, intervenind punctual atunci când era nevoie. Câteva dintre proiectele concepute şi realizate de copii sunt următoarele: *Cum supravieţuim în natură*, *Dinozaurii*, *Vulcanii noroioşi din Buzău*, *Zâna Toamna la borcan*, *Fluturii*, *La dentist*, *Frăţiorul meu* s.a.

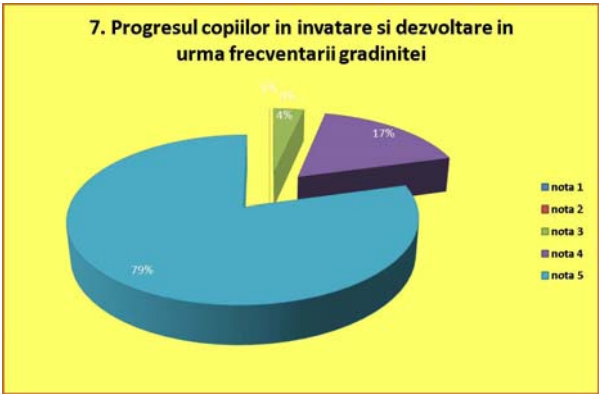


Figura nr.4. *Progresul în învăţare şi în dezvoltare a copiilor la grupa Spiriduşii.*

Majoritatea părinţilor (96%) consideră drept bună sau foarte bună evoluţia copilului lor la grădiniţă. Doar 4 % dintre respondenţi au declarat că evoluţia copilului lor este medie. Un rol decisiv în obţinerea acestui rezultat l-a avut comunicarea dintre educator şi părinţi şi implicarea acestora din urmă în managementul grupei. Astfel, în vederea construirii parteneriatului cu familia, la grupă, am luat o serie de măsuri care să stimuleze implicarea părinţilor în managementul grupei. Dintre acestea amintim pe următoarele:

- afişarea la panoul grupei a unei rubrici referitoare la educaţia parentală;
- organizarea părinţilor într-un comitet care să gestioneze problemele financiare ale grupei;
- stabilirea unei zile pe săptămână care să fie declarată „Ziua părinţilor”; astfel, orice părinte putea
- participa la toate activităţile de învăţare desfăşurate în acea zi;
- organizarea unor cursuri de educaţie parentală în cadrul programului naţional „Educaţi aşa!”;
- oferirea zilnică, pentru părinţi, de consultaţii cu privire la evoluţia copiilor la grădiniţă;
- oferirea de asistenţă educaţională *on-line* pentru părinţii ce au solicitat sprijinul;
- elaborarea şi transmiterea semestrială către părinţi a unor rapoarte scrise cu privire la evoluţia copilului lor la grădiniţă;

- cooptarea unor părinţi în procesul de evaluare a preşcolarilor, semnalând sistematic părinţilor dificultăţile şi întârzierile în învăţare şi în dezvoltare ale copiilor;
- realizarea şi punerea în aplicare, împreună cu părinţii, a unor planuri individuale de intervenţie educaţională, atunci când au apărut situaţii de criză;
- aplicarea de chestionare în vederea identificării opiniilor părinţilor cu privire la calitatea serviciilor educaţionale oferite de cadrele didactice de la grupa *Spiriduşii*;
- participarea împreună cu părinţii la numeroase acţiuni educative şi întâlniri informale;
- solicitarea *feed-back*-ului părinţilor în legătură cu comportamentul copiilor în familie.

Interesul evident manifestat de majoritatea părinţilor faţă de modul de organizare, de desfăşurare şi de evaluare a activităţilor de învăţare demonstrează faptul că aceştia au conştientizat importanţa educaţiei timpurii ca bază a unei bune dezvoltări a propriilor copii. Creşterea rolului părinţilor în managementul grupei *Spiriduşii* a avut o influenţă pozitivă nu doar asupra evoluţiei în învăţare şi în dezvoltare a preşcolarilor, ci şi asupra instituţiei şi a comunităţii educaţionale lărgite.

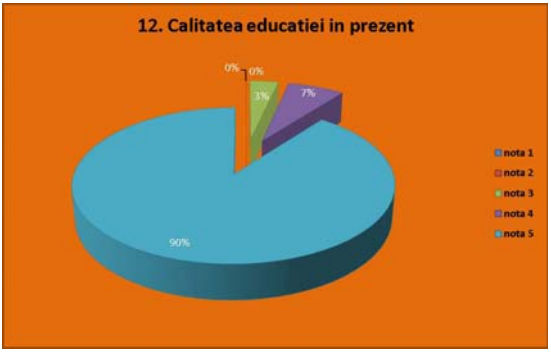


Figura nr. 5. *Calitatea educaţiei la grupa Spiriduşii în anul şcolar 2009-2010.*

26 dintre părinţi au declarat că sunt foarte mulţumiţi de calitatea serviciilor educaţionale. Doi părinţi au declarat că sunt mulţumiţi şi un singur părinte a calificat drept medie calitatea educaţiei oferite copiilor la

grupa *Spiriduşii*. Acest rezultat dovedeşte faptul că inovarea practicilor educaţionale a fost apreciată de părinţi.

4. Concluzii

Ancheta pe bază de chestionar privind gradul de satisfacţie al părinţilor faţă de calitatea educaţiei oferită preşcolarilor - în urma aplicării la grupă a celor zece criterii de asigurare a calităţii - a scos în evidenţă faptul că aceştia (părinţii) au susţinut demersul de îmbunătăţire a practicilor educaţionale. Implicaţiile viziunii socioconstructiviste asupra educaţiei timpurii sunt majore şi vizează o serie de aspecte, precum aplicarea unui curriculum centrat pe dezoltarea copilului şi utilizarea unor strategii de învăţare adecvate vârstei preşcolarilor. În acest context, am remarcat faptul că ponderea situaţiilor de predare este mult mai mică decât cea a situaţiilor de învăţare (spontane sau dirijate). Prin urmare, am acordat o importanţă sporită *învăţării la grădiniţă* şi am reuşit să extrag cinci caracteristici fundamentale ale acesteia:

1. Învăţarea la grădiniţă este centrată cu predilectie pe fiecare copil în parte şi mai putin pe activitatea educatorului sau pe activitatea clasei ca întreg.
2. Învăţarea la grădiniţă este integrată şi concepută pe domenii de dezvoltare, fiind realizată în cadrul activităţilor pe centre de interes şi având un caracter interdisciplinar şi transdisciplinar.
3. Învăţarea la grădiniţă se realizează prin descoperire, facilitând construirea cunoaşterii şi formarea autonomie morale, sociale şi cognitive a copilului.
4. Învăţarea la grădiniţă se realizează prin cooperare, copiii ajustându-şi reciproc cunoaşterea prin schimbul reciproc de idei, sentimente şi opinii.
5. Învăţarea la grădiniţă este incluzivă, oferind fiecărui copil oportunităţi de dezvoltare optimă în concordanţă cu potenţialul său; din acest motiv, la grădiniţă, obţinerea performanţei derivă din caracterul incluziv al educaţiei timpurii.

Atitudinea pozitivă a părinţilor faţă de transformările survenite indică de fapt o intrare în normalitate a unei comunităţi de învăţare. În fond, toate aceste aşa zise inovări curriculare nu au fost altceva decât dislocări oportune, reintrări fireşti în matcă, cunoscut fiind faptul că "stăm

cu toţii pe umerii unor uriaşi" (Spodeck, Saracho, 2003: 10); însă, chiar dacă ideile sunt vechi, nu trebuie totuşi să uităm faptul că punerea lor în practică e mereu nouă şi provocatoare.

Practicile educaţionale dintr-o şcoală reflectă în mare măsură teoriile asupra învăţării la care aderă profesorii din acea şcoală. Activitatea educatorului constructivist se centrează mai puţin pe instruire şi mai mult pe construirea structurilor cognitive şi a competenţelor fizice, emoţionale, sociale şi atitudinale ale preşcolarilor. Această manieră de abordare permite dezvoltarea globală şi optimală a fiecărui copil, dar presupune totodată o serie de transformări a ambientului educaţional, a modului de organizare a învăţării şi a practicilor curente din grădiniţe. Strategiile constructiviste de învăţare valorifică nu doar situaţiile planificate de învăţare, ci şi pe cele spontane cum ar fi: jocul, curriculumul la alegere, învăţarea prin cooperare sau învăţarea prin descoperire; din acest motiv, a fi profesor constructivist este un act de curaj (Brooks, Brooks, 1999).

Mulţumiri

Acest articol apare cu sprijinul Fondului Social European, sub responsabilitatea Autorităţii de Management pentru Programul Operaţional Sectorial Dezvoltarea Resursei Umane 2007-2013 [grant POSDRU/881.5/S/47646].

References

Brooks, M. G., M. Brooks, J. M. (1999) *The courage to be constructivist*, disponibil online la: http://proquest.uni.com/pqdlink.pdf

Hall, A. (2007) Vygotsky Goes Online: Learning Design from a Socio-cultural Perspective, in *Learning and Socio-cultural Theory: Exploring Modern Vygotskian Perspectives International Workshop*, 1 (1), 94-107, disponibil online la: http://ro.uow.edu.au/llrg/vol1/iss1/6

HighScope Preschool Key Developmental Indicators, document disponibil online la: http://www.education.com/reference/article/Ref_Educational_Content/

Karpov, Y. V. (2003) Development through the lifespan, in A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev şi S. M. Miller (Eds.), *Vygotsky's Educational*

Theory in Cultural Context, New York: Cambridge University Press, 138-155.

Spodeck, B., Saracho, O. N. (2003) On the Shoulders of Giants: Exploring the Traditions of Early Childhood Education, in *Early Childhood Education Journal*, 31, (1), 3-10.

Date despre Autor

Domnul Eusebiu Neculai MUNTEANU a mai publicat în calitate de coautor două lucrări de specialitate în domeniul educaţiei timpurii: *Practici curriculare la grădiniţă*, 2008, Editura Stef, Iaşi şi *Ghid pentru învăţământul preşcolar. O abordare din perspectiva noului curriculum*, 2009, Editura Polirom, Iaşi.

Symbolic Violence in Television

[Violenţa simbolică în televiziune]

Ph.D. Candidate Maria NICUTA (FLOREA) [1]

Abstract

Contemporary means of communication and especially television have the capacity to fully exploit the primary passions. However, instead of becoming instruments of democracy they turned frequently into instruments of symbolic exploitation. Symbolic violence is that particular type of violence capable to steal or hide some meanings from a certain piece of information (which are not very clearly perceived by the collective attention) and, more important, is based on already-rooted social beliefs. Like any theory of magic, theory of symbolic violence is based on a theory of beliefs or, rather, is based on a theory of construction of beliefs and is about social work necessary to produce agents equipped with collection and assessment schemes capable to observe orders or commands, disguised in a particular situation or in a certain speech and, most important, to execute them all. This definition was given by the French sociologist Pierre Bourdieu which considers that symbolic violence is a mechanism to ensure the reproduction of power relations hidden within the social system.

According to Giovanni Sartori, we believe what the eye can see. That is why, in nowadays, cognitive authority becomes the most credible thing ever seen. The reason is near to us: what we can see seems to be "real" and this is the main reason to be true. This is why the videocracy became an enterprise of a constantly hetero-directed strong opinion, which apparently strengthens, but in reality empties of content the democracy as government of opinion. Television is the spokesman exhibits a public opinion which essentially echoes his own voice.

Keywords:

television, communication, symbolic violence, democracy, videocracy, public opinion

[1] Ph.D. Candidate Maria NICUTA (FLOREA), Faculty of Philosophy and Social-Political Sciences, „Alexandru Ioan Cuza" University from Iasi, Email: maria.florea@tvr.ro, Phone: 0744 790 286.

I. Introducere

Dacă simbolul este, prin natură, un acordor care realizează trecerea de la lumea dinăuntru la lumea din afară şi face posibilă legătura între realitatea manifestă şi cea latentă, atunci puterea simbolică este acea putere care reuşeşte să impună semnificaţii, sensuri şi le impune ca legitime, ascunzând însă raporturile de putere care reprezintă fundamentul forţei sale şi care adaugă forţă proprie relaţiilor de putere. Astfel, puterea simbolică este un proces de impunere dublu arbitrar: este o putere arbitrară în măsura în care se bazează pe relaţiile de forţă între grupurile sau clasele constitutive ale unei formaţiuni sociale; este o putere arbitrar-culturală în măsura în care delimitează, obiectiv, sensuri considerate demne de a fi impuse, inoculate şi reproduse într-o formă legitimă, excluzându-le pe altele.

Despre violenţa simbolică, sociologul francez Pierre Bourdieu spune că este acea violenţă care sustrage sau ascunde anumite înţelesuri dintr-o informaţie, care nu sunt percepute clar de "atenţia colectivă" (Bourdieu, 2007:11) şi care se bazează pe credinţele sociale deja înrădăcinate. Ca şi in teoria magiei, teoria violenţei simbolice se bazează pe o teorie a credinţelor sau, mai degrabă, pe o teorie a construcţiei de credinţe, pe munca de socializare necesară pentru producerea de agenţi dotaţi cu scheme de percepere şi apreciere care să le permită să observe comenzile înscrise într-o anumită situaţie sau într-un discurs şi să le respecte.

Pentru Pierre Bourdieu, violenţa simbolică este "o violenţă blândă, invizibilă, nerecunoscută ca atare, rezultată din experienţă" (Bourdieu, 2007: 13). Efectul principal al violenţei simbolice este consolidarea sentimentului de inferioritate a celor dominaţi.

II. Conceptul de habitus şi puterea violenţei simbolice

Violenţa simbolică nu se manifestă doar în interiorul mijloacelor de comunicare în masă ci este prezentă, ca o trăsătută esenţială, în orice sistem care are valoare formativă sau informativă.

În cazul violenţei simbolice de tip pedagogic, Pierre Bourdieu consideră că aceste condiţii sunt următoarele (Barbier, 1973: 7):

a) un emiţător care are o anumită autonomie;

b) un receptor (destinatar);

c) cele două elemente sunt unite printr-un raport de comunicare pedagogică ce are următoarele caracteristici:

- este în mod logic impus de o acţiune pedagogică, ea însăşi suţinută printr-un drept legitim de impunere (autoritatea pedagogică);
- permite un exerciţiu pedagogic a cărui productivitate se măsoară prin durabilitatea, transferabilitatea şi exhaustivitatea habitusului final, garant al eşecului interiorizat de anasamblul de proceduri.

d) habitusul final este rezultatul interiorizării unui ansamblu limitat de semnificaţii considerat legitim, cu alte cuvinte un ansamblu legitim de norme, valori, reguli, semne şi simboluri care ne însoţesc în practica socială;

e) ansamblul de fenomene poate funcţiona graţie procesului de disimulare necesar şi total interiorizat prin şi de către habitus, datorită puterii naturii de impunere şi de funcţionare a semnificaţiilor impuse.

Rene Barbier consideră că habitus-ul este un principiu generator de scheme de gândire, percepere, apreciere şi acţiune, produs de structuri şi producător de practici conforme şi reproducător de structuri obiective. Termenul latinesc habitus este traducerea scolastică a cuvântului grecesc utilizat de Aristotel pentru a desemna dispoziţiile dobândite atât de corp cât şi de suflet.

Habitus-ul permite unui individ de a se promova în viaţa socială şi de a avea propriile interpretări, iar pe de altă parte îi permite să fie asemeni celorlaţi membri din categoria socială căreia îi aparţine.

III. Legitimitatea violenţei simbolice

Violenţa simbolică se impune prin apel la autoritate. Autoritatea poate fi:

- epistemică, autoritatea tehnocratului, a specialistului asupra domeniului său; expertul are autoritate epistemică în domeniul în care profesează şi în care se pronunţă;
- deontică, autoritatea celui care dă ordine şi care trebuie recunoscută/legitimată de subiectul autorităţii. Autoritatea deontică se negociază, trebuie legitimată şi se deleagă.

Mijloacele prin care este recunoscută autoritatea deontică pot fi:

- persuasive (includ acordul pe care îl dă subiectul autorității de a fi persuadat)
- coercitive: amenințarea cu violența sau constrângerea fizică (apelul la comportamentul fizic violent/agresiv).

Legitimarea autorității urmărește împăcarea intereselor grupului minoritar aflat la guvernare cu interesele generale. Prin legitimitate, principiul ce justifică exercitarea puterii politice, se realizează acomodarea guvernanților cu guvernații.

Sociologul şi economistul german Max Weber a identificat următoarele ideal-tipuri de legitimitate (Weber, 1998: 56):

1. legitimitatea tradiţională – puterea politică este determinată în virtutea tradiției. Puterea tradițională este exercitată de către monarhi sau domnitori de viță veche, consfințiți prin tradiție şi prin credința în intangibilitatea normelor cutumiare;

2. legitimitatea charismatică – se fondează pe calităţile excepţionale ale celui ce deține puterea, în jurul căruia se constituie o comunitate de tip emoțional.

3. legitimitatea raţional-legală – presupune că relația de conducere-subordonare este reglată prin reguli abstracte, acceptate de cetaţeni responsabili, prin mijloace persuasive.

Există mai multe instrumente de impunere a violenţei simbolice (Bourdieu, 1991: 208):

- instrumentele de cunoaştere şi construire a lumii obiective
- mijloacele de comunicare
- puterea politică

Astfel, cei vizaţi de violența simbolică sunt în primul rând beneficiarii sistemului de învățământ, apoi consumatorii de media şi, nu în ultimul rand, electoratul.

Pentru a demonstra existența violenței simbolice în interiorul mijloacelor de comunicare în masă trebuie să arătăm că şi câmpul jurnalistic, asemeni celorlalte câmpuri sociale se caracterizează prin lupta pentru dobândirea bunurilor specifice câmpului. Aceste bunuri sunt capitalul economic (sub diferitele sale forme – terenuri, bunuri, bani), capitalul cultural (care poate exista atât în forma obiectivată – diplome, cărţi, tablouri, cât şi în stare încorporată – structuri mentale, scheme de percepție, gândire şi acțiune), capitalul social (relațional – ansamblul relațiilor de rudenie, vecinătate, etc.).

În interiorul câmpului, raporturile dintre agenţi sunt raporturi de forţă (dominaţie – supunere) şi de luptă pentru ocuparea poziţiilor superioare. O formă particulară pe care resursele economice, culturale şi sociale mobilizate în orice câmp o îmbracă, atunci când sunt cunoscute şi recunoscute ca legitime, conferind posesoruluio putere mai mare, este capitalul simbolic (onoarea, în sensul prestigiului, al reputaţiei).

Luptele pentru dobândirea capitalului simbolic şi convertirea diferitelor tipuri de capital în capital simbolic conduc la transformarea raporturilor de forţă în raporturi de semnificaţie şi, prin acestea, la mistificarea esenţei lor atât în ochii dominaţilor, cât şi în cei ai dominanţilor.

Câmpul jurnalistic (Bourdieu, 2007: 88) îşi datorează importanţa în lumea socială prin deţinerea unui monopol de facto asupra mijloacelor de producţie şi de difuzare a informaţiei. Chiar dacă deţin o poziţie inferioară, dominată în interiorul câmpurilor culturale, jurnaliştii au ajuns să domine prin mijloacele de exprimare publică, de acces la notorietatea publică, ceea ce pentru oamenii politici şi pentru unii intelectuali reprezintă o miză capitală. În prezent, toate câmpurile de producţie culturală sunt supuse constrângerilor din partea câmpului jurnalistic.

IV. Televiziunea, mesager al violenţei simbolice

Cum se manifestă violenţa simbolică în presă şi în televiziune în special – prin folosirea din abundenţă a faptului divers, a informatiilor omnibus (Bourdiue, 2007: 91) prin care se elimină informaţiile importante, oferind telespectatorilor informaţii facile, lipsite de asperităţi, pe înţelesul tuturor şi acceptate de toţi, care nu ridică semne de întrebare şi care nu dau naştere la dezbateri serioase. Totul tinde spre omogenizare şi banalizare, spre confirmarea unor lucruri deja cunoscute, lăsând neatinse structurile mentale.

Violenţa se exercită cu complicitatea tacită a celor care o îndură ca şi, de multe ori, a celor care o exercită, în măsura în care nici unii nici alţii nu sunt pe deplin conştienţi de faptul că o îndură sau o exercită. Jurnalistul spune că oferă ceea ce i se cere, publicul spune ca nu face altceva decât să consume ceea ce i se dă.

În televiziune, cuvintele tind să aibă putere de vizualizare şi de credibilitate. Moderatorii incearcă sa epateze folosind cuvinte ale căror înţelesuri depăşesc capacitatea lor de înţelegere. Apariţia imaginii a dus la

apariţia fenomenului de video-craţie (Sartori, 2006: 56) sau dominaţia imaginii. Există un decalaj între "lumea simbolică" (realitatea aşa cum este ea prezentată pe micul ecran) şi realitatea cotidiană a telespectatorului. Cu alte cuvinte, televiziunea este un mijloc de comunicare în masă care nu caută să răspundă unei nevoi a publicului ci mai curând se străduieşte să creeze nevoi.

Televiziunea este supusă presiunii audimatului şi implicit pieţei economice. O emisiune are valoare daca a avut un rating bun. Emisiunile "Dansez pentru tine" şi "Pe muchie de cuţit", de exemplu, difuzate de postul comercial Pro TV, au fost lideri de audienţă pe tronsoanele de difuzare. Producătorii au mizat pe poveştile emoţionale care sensibilizează şi atrag publicul, dar şi pe interactivitate, lăsând telespectatorilor sentimentul că se pot implica în derularea emisiunilor prin participarea la concursurile lansate. Telespectatorului simplu i s-a indus ideea că o emisiune îi poate shimba viaţa, fie prin câştigarea unei sume importante de bani, fie prin operaţiile estetice realizate gratuit. Niciunul dintre producători însă nu a precizat efectele secundare ale expunerii mediatice, atât pentru cel care a devenit pentru scurtă vreme personaj principal într-o emisiune, cât şi pentru familia sa.

Omul aflat în faţa micului ecran vrea televiziune ca-n viaţă şi-şi revendică dreptul de a deveni vedetă în baza alegerilor făcute de telespecatorii care se identifică adeseori cu cel votat. La finalul emisiunii, odată ieşit din viaţa publică, telespectatorul care a avut parte de o secundă de iluzorie glorie mediatică va constata ca aparițiile sale pe micul ecran nu au fost decât momente de exhibiţionism care l-au golit de sens şi valoare. Expunerea mediatică a omului de rând e o formă de manipulare a publicului larg, de distragere a atenţiei de la lucrurile cu adevărat importante şi o modalitate facilă de a câştiga bani fără efort.

Un alt exemplu prin care mass-media manipulează şi, la rândul ei, este manipulată îl reprezintă sondajele de opinie – aparent realizate dupa criterii ştiinţifice, în realitate sunt o armă de manipulare a politicienilor. Surprinzător, aceste sondaje ajung să-i manipuleze şi pe politicieni şi pe jurnalişti (Charaudeau, 2005: 54). Acest aspect se explică prim maşinăria de manipulare bine pusă la punct. Se observă că numărul consilierilor de imagine şi al angajaţilor în PR este dublu faţă de numărul jurnalistilor. Ei sunt cei care pregatesc, prin intermediul presei, răspunsurile pe care le vor da viitorii participanţi la sondaj. Intervievaţii care acceptă să răspundă chestionarelor din sondaj nu vor recunoaşte că nu au o pregătire în

domeniu şi că de multe ori nici nu înţeleg foarte clar sensul întrebărilor, dar, cu toate acestea, vor da răspunsurile sugerate deja prin emisiunile de televiziune care, pentru ei, reprezintă o autoritate legitimă. Astfel,în aceste sondaje, televiziunea se reflectă pe ea însăşi.

Deşi se pretinde un instrument de înregistrare şi redare a realităţii, televiziunea se transformă într-un instrument de creare a ei. Adeseori, un incident banal este transformat de mass-media într-un fapt senzaţional cu efecte dintre cele mai nocive atât asupra celor direct implicaţi, cât şi asupra celor aflaţi în plan secund. Atunci când este vorba despre categorii marginalizate sau defavorizate care atrag atenţia jurnaliştilor, efectele mediatizării sunt departe de a fi ceea ce respectivele grupuri sociale ar putea aştepta căci jurnaliştii dispun în aceste cazuri de puterea de constituire, de fabricare a evenimentului, sfidânt aproape în totalitate aceste categorii. Media va căuta şi va pune accentul pe situaţiile extraordinare şi nu pe viaţa banală din interiorul acestor comunităţi. Ceea ce va reţine atenţia jurnaliştilor vor fi manifestările violente, înfruntările cu poliţiştii, actele de vandalism, etc. "Ancheta" de tip jurnalistic este în general mai apropiată de ancheta poliţienească (Champagne, 1993: 55). Investigaţia jurnalistică nu face altceva decât să "dubleze" poliţia într-un anumit caz.

Pe de altă parte, preocuparea (în special comercială), mai ales în mass-media naţionale (televiziune, dar şi agenţii de presă) de a nu lua parte sau de a nu şoca audienţa cu altfel de extreme eterogene conduce la o prezentare artificială şi neutralizantă a tuturor punctelor de vedere. Ancheta jurnalistică se înrudeşte şi cu ancheta judiciară: obiectivitatea constă, la fel ca într-un proces, în a da cuvântul tuturor părţilor implicate, jurnaliştii căutând să aibă la fiecare caz reprezentanţi ai acuzării şi ai apărării, versiunea oficială a unui incident, dar şi declaraţiile martorilor. Munca de teren propriu-zisă se limitează, prin forţa împrejurărilor la câteva zile, care de fapt nu sunt decât câteva ore petrecute la faţa locului pentru a da un pic de culoare reportajelor, având deja un scenariu pregătit în şedinţele de redacţie şi care mai trebuie doar ilustrat cu imagini şi declaraţii. În astfel de situaţii, atenţia jurnaliştilor este focalizată mai mult asupra înfruntărilor decât asupra cauzelor obiective care au declanşat aceste înfruntări.

Un alt mod de promovare şi impunere a violenţei simbolice de către televiziune, recunoscută de publicul telespectator drept o autoritate, legitimată prin putere şi influenţă, este acordarea unui statut privilegiat

moderatorilor de ştiri mondene şi sportive. Imaginea acestora este intens mediatizată stârnind interesul publicului chiar prin informaţii lipsite de valoare. Moderatorii manipulează prin tonul vocii, prin anumite gesturi, priviri, zâmbete, prin modul de adresare, prin aranjarea invitaţilor în studio, prin acordarea timpului de discurs, prin cei pe care-i invită.

Adeseori, este suficient să apari pe micul ecran pentru a căpăta statut de expert, deşi nu ai o pregătire specială într-un anumit domeniu. Mai grav este atunci când oameni care nu au nimic a spune se erijează în purtători de cuvânt ai maselor, în transmiţători de mesaje fără să fi fost îndrituiţi în acest sens. Se observă aceiasi invitaţi la toate televiziunile, indiferent de subiect, oameni dispuşi sa vorbească despre orice, oricând şi oriunde fără a avea ceva de spus şi care nu ridica probleme producătorilor: răspund întotdeauna invitaţiei, acoperă timpul de emisie necesar transmisiunii şi îşi mulează discursul pe trend-ul dat de moderator. Câştigul acestor apariţii mediatice pentru oameni lipsiţi de valoare, exeprienţă şi credibilitate în interiorul câmpurilor sociale din care provin, îl constituie capitalul de imagine care le dă posibiltatea de a se impune deşi autoritatea lor profesională nu este susţinută în niciun fel. Faptul că apare în repetate rânduri la televizor duce la încrederea în rândul publicului care îl percepe ca pe o autortate, un om ale cărui păreri merită să fie ascultate, asimilate şi împărtăşite şi celorlalţi.

V. Concluzii

Dominaţia televiziunii este dată şi de trecerea acesteia de la o politică de acţiune culturală la un soi de produse brute, apte să satisfacă o anumită formă de voyeurism şi exhibiţionism, începând cu talk-show-rile şi continuând cu jocurile televizate şi. Mai ales, reality-show-rile. În felul acesta, vocaţia oricărei televiziuni este aceea de a "ascunde arătând".

Televiziunea este un instrument de comunicare foarte puţin autonom, supus unor constrângeri ce derivă din relaţiile sociale existente între jurnalişti, relaţii de concurenţă acerbă, duse uneori până la absurd, dar care sunt în acelaşi timp relaţii de conivenţă, de complicitate obiectivă, întemeiate pe interese comune legate de poziţiile ocupate în interiorul câmpurilor de producţie simbolică şi, totodată pe faptul că jurnaliştii au în comun structuri cognitive, categorii de percepţie şi apreciere în strânsă legătură cu originea lor socială sau cu nivelul lor de pregătire. In

consecinţă, acest instrument de comunicare aparent liber care este televiziunea este, de fapt, supus unor constrângeri.

Televiziunea introduce o asimetrie fundamentală, discriminantă, operaţională din punct de vedere social, aceea dintre vizibil şi invizibil. Ea produce în mod natural, necontrolat şi incontrolabil, putere, asemeni unui mecanism, ceea ce duce la blocarea "războiului social" permanent care reprezintă motorul democratic al societăţii (Bourdieu, 2007: 158). Iar în acest context, discuţia despre autonomia televiziunii se poartă dintr-o perspectivă greşită. Televiziunea este, în acest moment,un releu amplificator al puterii comercialului pe care o transmite în interiorul unor câmpuri care îşi câştigaseră, în timp, o autonomie relativă. Dacă în mod normal societatea produce putere care este permanent disputată, televiziunea ajută la supraproducţia de putere pe care apoi o blochează. Iar în această luptă, prima care pierde este societatea democratică, trădată chiar de ea însăşi, care prin acceptarea hegemoniei televiziunii îşi acceptă propria infrângere şi supunere.

În concluzie, în societatea contemporană, violenţa simbolică este parte a sistemului de manipulare socială şi politică, prin care se incearcă a se crea repere morale, valori sociale dezirabile pentru publicul larg, toate organizate în ritualuri sociale care ascund semnele dominaţiei.

References

Barbier, R. (1973) *Violence symbolique et pedagogie institutionnelle- communication au congres international des sciences de l'education*, Paris.

Bourdieu, P. (1991) *Langage et pouvoir simbolique*, Paris: Editions Fayard.

Bourdieu, P. (2007) *Despre televiziune*, Bucureşti: Editura Art.

Champagne, P. (1990) *Faire l'opinion. Le nouveau jeu politique*, Paris: Editions de Minuit.

Champagne, P. (1993) *La vision mediatique*, Paris: Editions du Seuil.

Charaudeau, P. (2005) *Les medias et l'information: l'impossible transparence du discourse*, Paris: Editions De Boeck.

Sartori, G. (2006) *Homo videns, imbecilizarea prin televiziune şi post gândirea*, Bucureşti: Editura Humanitas.

Weber, M. (1998) *Etica protestantă şi spiritual capitalismului*, Bucureşti: Editura Humanitas.

Date despre Autor

Iaşi, Stejar 60
Email: maria.florea@tvr.ro
Mobil: 0744 790 286
Maria FLOREA

Experienţă:

martie 1994 - în prezent: moderator/ redactor / realizator emisiuni /editor/ la TVR Iasi

Premii

2000 – marele premiu pentru reportajul colectiv "Contractul" – Festivalul TELEVEST

2002 – premiul "Jurnalism în sprijinul societăţii" – Gala Societăţii Civile

2006 – marele premiu cu reportajul "Orfani pe termen limitat" - Festivalul "Copiii nevăzuţi", organizator fundaţia Freedom House

Specializări:

Octombrie 1995 - Seminarul "Jurnalistul de Televiziune" organizat de Thomson Foundation

Mai – iunie 2000 – CIRCOM REGIONAL – "Televiziunile regionale din Europa şi impactul social" – Postdam – Germania - organizator Thomson Foundation

Mai – 2004 – "Managementul şi producţia ştirilor de televiziune" – organizator – Thomson Foundation

Februarie – 2008 – vizită de informare la Parlamentul European, Bruxelles

Martie – 2008 – Cursul "Creşterea capacităţii presei româneşti de a facilita integrarea socială", iniţiat de BBC World Trust şi CJI şi finanţat de Ministerul de Externe al Marii Britanii.

Alte proiecte:

Susţinerea unor campanii umanitare ca reprezentant al TVR Iaşi: campania "Pentru o societate fără abandon" iniţiată de organizaţia "World Vision" (2000 – 2002); campania "Sanse egale pentru femei" iniţată de fundaţia SEF (2004); campania "Imputernicirea părinţilor" iniţiată de fundaţia "Star of Hope" (2006 – 2007)

Studii:

1990 - 1995: Facultatea de Chimie Industriala, Universitatea Tehnică "Gh. Asachi" Iaşi

2004 – 2006 – master - Facultatea de Jurnalistică, Universitatea Al. I. Cuza Iaşi

2008 – prezent – doctorat – Facultatea de filosofie si Stiinte Social-Politice, Univ Al. I. Cuza Iaşi

Limbi străine:

Engleza - scris, vorbit.

Franceza - scris, vorbit

Cunoştinţe PC:

Microsoft Office, Internet browsing, alte programe ce rulează sub Windows XP (Exchange mail, Total Commander etc.)

doctorand Maria Nicuţa (Florea),
Facultatea de Filosofie şi Ştiinţre Social Politice,
Univ Al.I.Cuza, Iaşi

Teachers' Training for the Early Childhood Education - A Paradigm Shift in Terms of Professionalisation

[Formarea cadrelor didactice pentru educaţia timpurie - o schimbare de paradigmă din perspectiva profesionalizării]

Ph.D. Candidate Anca PETRESCU[1]
Ph.D. Candidate Mirela ROŞU[2]

Abstract

Specialized teachers' education and professional training represents a fundamental issue for the quality of early childhood education services. Researchers agree that the staff in charge with the educational activities within this educational area should have a bachelor degree diploma for the graduation of a higher education institution and should benefit from a thorough psycho-pedagogical training. In the event this initial training level is not reached, the in-service professional development becomes essential to provide the necessary skills to ensure effective care and education services.

This column intends to critically review the training routes of this teaching category at the European level, with emphasis on the changes that occured consequently to the need to professionalize the educator, perceived as the main mediator of values, as child's partner in his evolution. We will equally argue on the importance of precocious linguistic education and early language learning.

Keywords:

early childhood education, professional training, skills, foreign language, early language learning

[1] Ph.D. Candidate Anca PETRESCU, Doctoral School in Education Sciences, University of Bucharest.

[2] Ph.D. Candidate Mirela ROŞU, Doctoral School in Education Sciences, University of Bucharest, Email Address: mirelamitrache@yahoo.com

Educaţia timpurie

Conceptul de **educaţie timpurie,** pe plan internaţional, se referă la educaţia care priveşte copiii de la naştere până la 8 ani şi care le oferă acestora condiţii specifice pentru dezvoltarea lor generală în concordanţă cu caracteristicile individuale şi de vârstă. Educaţia timpurie este crucială pentru dezvoltarea şi educaţia ulterioară a copilului şi se realizează prin folosirea unei metodologii şi a unui curriculum adecvate, precum şi a unui personal calificat (Declaraţia Miniştrilor Europeni ai Educaţiei şi Formării Profesionale şi a Comisiei Europene privind întărirea cooperării europene în domeniul formării profesionale, Copenhaga, 29-30 noiembrie 2002.), în strânsă colaborare cu familia şi serviciile de sănătate şi protecţie a copilului.

Anul 1990 reprezintă un an de referinţă în delimitarea conceptului de educaţie timpurie, dar constituie şi momentul constatării transformărilor social-politice la nivel mondial şi al evidenţierii evoluţiilor cercetărilor teoretico-ştiinţifice.

În tabloul politic agitat al continentului european din finalul anului 1989, în cadrul Adunării Generale a Organizaţiei Naţiunilor Unite (New York, 20 noiembrie 1989) se adoptă un act important în domeniul educaţiei: Convenţia drepturilor copilului. Sunt reafirmate atât dreptul copiilor la educaţie cât şi obligativitatea statelor semnatare de a asigura învăţământul elementar tuturor copiilor[3]. România ratifică acest document prin Legea nr.18/1990 din 27/09/1990, republicată în Monitorul Oficial, Partea I nr. 314 din 13/06/2001.

Câteva luni mai târziu, Conferinţa mondială de la Jomtien, Thailanda, 5-9 martie 1990, a reprezentat un punct cheie în stabilirea locului pe care trebuie să-l ocupe educaţia în cadrul politicilor de dezvoltare umană, la nivel internaţional. Viziunea consensuală a participanţilor a oferit impulsuri spre promovarea universalităţii educaţiei primare şi eliminarea fenomenului analfabetismului. De asemenea, a transmis încercări de a îmbunătăţi calitatea educaţiei de bază şi de a găsi

[3] Art. 28: 1. Statele parti recunosc dreptul copilului la educatie si, în vederea asigurarii exercitarii acestui drept în mod progresiv si pe baza egalitatii de sanse, în special, statele membre vor aveaobligatia: a) de a asigura învatamântul primar obligatoriu si gratuit pentru toti; Conventia cu privire la drepturile copilului, adoptata de Adunarea Generala a Organizatiei Natiunilor Unite la 20 noiembrie 1989.

mai multe căi de a satisface nevoile de învățare bazale ale grupurilor dezavantajate.

Astfel, se stipulează încă din primul articol că orice persoană, copil, tânăr, adult trebuie să aibă posibilitatea de a beneficia de servicii educative create pentru a satisface nevoile bazale de învăţare. În acelaşi timp, se accentuează faptul că educaţia elementară reprezintă baza învăţării pe parcursul întregii vieţi (lifelong learning) şi a dezvoltării umane. Se propune adoptarea unei abordări extinse asupra temei educaţiei elementare, cu referire la universalizarea accesului la educaţie şi promovarea echităţii, focalizarea pe procesul învăţării, elaborarea scopurilor educaţiei elementare, dezvoltarea mediilor de învăţare, crearea de parteneriate guvernamentale.

Două idei foarte importante se desprind din acest document: procesul de învăţare începe încă de la naşterea copilului ("learning begins at birth", UNESCO, 1990: art.5) şi fenomenul educaţiei derulat pe parcursul întregii vieţi. Beneficiul lărgirii ariei de acoperire a educaţiei timpurii (naştere - şcolarizare) se evidenţiază în necesitatea conectării serviciilor medicale, educative, sociale pentru vârsta copilăriei mici ca răspuns la teza actului de învățare prezent din primele zile de viaţă ale copilului.

Formarea profesională a cadrelor didactice pentru educaţia timpurie

Palierul de vârstă acoperit de educaţia timpurie, 0-8 ani, este divizat, în cele mai multe ţări europene, în două categorii: copii cu vârsta de până la 3 ani şi copii de peste 3 ani (*Key Data on Education in Europe* (2009) Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice). Similar, formarea profesională a adulţilor care lucrează cu aceste categorii de vârstă este – în cele mai multe situaţii – diferită (*Education & Training 2010. The success of the Lisbon Strategy hinges on urgent reforms* (March 2004). Council of the European Union, Brussels). Ne vom concentra atenţia pe grupa de vârstă 0-3 ani şi, îndeosebi, pe pregătirea profesională a persoanelor implicate în îngrijirea şi educarea acestor copii. În materialul de faţă este luat drept cadru de referinţă spaţiul european, urmând ca modelele de formare şi de dezvoltare profesională să fie privite în mod comparativ (*Implementarea Programului Educaţie şi Formare 2010,*

Grupul de lucru – Ameliorarea formării profesorilor şi a formatorilor, Noiembrie 2003).

Sunt preluate spre analiză datele disponibile (EACEA, 2009:92) şi politicile naţionale cu privire la cadrele didactice care furnizează servicii de educaţie şi îngrijire timpurie a copiilor de vârste mici în Europa. Educaţia şi îngrijirea timpurie a copiilor, în această prezentare, face referire la structurile şi serviciile publice subvenţionate şi acreditate care se adresează copiilor sub vârsta şcolară obligatorie. Discutăm, astfel, despre:

- Structuri concepute pentru sugari (0/1-2/3 ani), care urmăresc, de obicei, atingerea obiectivelor legate de bunăstarea copilului (fizice, psihologice şi sociale)
- Învăţământul pre-primar (ISCED 0) - stadiul iniţial al instrucţiei organizate, create pentru a introduce copiii foarte mici, de minim 3 ani, într-un mediu educaţional şi pentru a realiza trecerea între mediul familial şi şcoală, conceput de obicei pentru copiii cu vârsta de 3-6 ani,
- În ţările cu un sistem unitar de educaţie pentru toţi copiii cu vârste cuprinse între 0/1 – 6/7 ani se atribuie aceeaşi importanţă educaţiei, socializării şi îngrijirii de zi, pe întreaga durată a unei faze de educaţie timpurie.

În cele mai multe ţări europene, structurile de educaţie şi îngrijire timpurie pentru copiii de vârste foarte mici se află într-un proces puternic de schimbare: sunt în curs de înfiinţare, ori sunt reorganizate sau extinse. Aceste modificări au fost determinate de o serie de factori care includ schimbarea statutului femeilor în societate şi a rolului lor pe piaţa forţei de muncă, nevoile părinţilor, diseminarea rezultatelor cercetărilor privind modalităţile în care copiii ar trebui să fie îngrijiţi.

Diversitatea serviciilor de educaţie şi îngrijire timpurie a copiilor în Europa poate fi restrânsă totuşi, la două mari modele de organizare. Cele mai multe ţări au la dispoziţie două căi distincte de formare – una pentru personalul care se ocupă de copiii de vârste foarte mici (sub 3 ani) şi alta pentru sectorul pre-primar (pentru copii de peste 3-4 ani), în timp ce alte ţări au un singur profil de formare profesională pentru tot personalul implicat în structurile de educaţie timpurie.

În cele mai multe ţări oferta pentru copiii cei mai mici (sub 2-3 ani) şi oferta pre-primară (peste 2-3 ani), se află sub jurisdicţia diferitelor autorităţi publice sau există structuri diferite pentru grupuri de vârstă diferite. Personalul care are în îngrijire copii sub 2-3 ani, în creşe, în centre

de zi sau în grupuri de joacă se înscriu de obicei într-o anumită tradiţie în privinţa normelor de sănătate şi de bunăstare socială. El lucrează sub supravegherea unei echipe de profesionişti din domeniul socio-psihologic şi medical (medici, asistente medicale şi asistente medicale pediatrice – *infirmiers/ères pédiatriques*, în Belgia, în Comunitatea franceză echivalent cu *puéricultrices* în Franţa, asistenţi sociali – *assistants/es sociaux/les* sau profesionişti sociopedagogici în Belgia, în Comunitatea flamandă). În plus, există o serie de profesionişti asociaţi, cum ar fi psihoterapeuţi, logopezi şi psihologi (care, uneori, îndeplinesc rolul de consilieri) şi care pot fi implicaţi, de asemenea, în activitatea centrului. Personalul auxiliar de supraveghere urmează în general cursuri de învăţământ superior de 3 sau 4 ani la nivel ISCED 5A sau B. Personalului permanent, care are grijă de copiii mai mici (sub 2-3 ani) este, de obicei, pregătit la nivel ISCED 3 sau 4. Acesta include *puéricultrices* în comunităţile vorbitoare de limba franceză şi germană, în Belgia, *begleider* în comunităţile vorbitoare de flamandă, în principal *auxiliaires en puériculture* şi unele *puéricultrices* (de obicei, care ocupă poziţii de conducere) în Franţa, lucrătorii din grupurile de joacă, calificaţi în socio-pedagogie, în Olanda, asistente medicale (calificate medical), în Polonia şi România.

În România, unde în ultimii ani a fost adoptată – la nivel legislativ – o abordare educaţională, personalul din căminele de zi este pregătit în continuare din punct de vedere medical, aceasta fiind prioritatea în privinţa formării profesionale. În comunitatea vorbitoare de franceză din Belgia, unde 50 % din personalul calificat este format din asistente medicale pediatrice (puéricultrices), posturile pot fi ocupate cu persoane a căror pregătire este orientată spre educaţie. Profilul profesional al personalului din creşe este variat, şi este de obicei, unul vocaţional (full-time sau sandwich courses) inferior nivelului de învăţământ superior.

În anumite cazuri, cursurile de formare profesională sunt accesibile participanţilor adulţi şi pot fi concepute special pentru aceştia. În Franţa, în cazul în care într-un cămin sunt mai mult de 40 de copii, legislaţia impune prezenţa unui educator pentru copiii mici (*éducateur de jeunes enfants*), care este pregătit la nivel ISCED 5B şi îndeplineşte, de obicei, rolul de coordonator educaţional. Începând cu anul 2004, în Republica Cehă, asistentele medicale pediatrice (*dětská sestra*) şi asistentele medicale în general, au participat la cursuri obligatorii de formare, la nivel ISCED 5A sau B. În plus, în toate ţările, cu excepţia Belgiei, Estoniei, Spaniei (la nivelul vârstei de 0-3 ani) şi României, personalul din structurile

de educaţie şi îngrijire timpurie include asistenţi calificaţi sau mai puţin calificaţi, care desfăşoară activităţi legate de îngrijirea copiilor. Munca în educaţie este încredinţată unui personal calificat, în timp ce igiena şi hrănirea copiilor sunt atribuţii ale personalului auxiliar. Prin urmare, este evident că există o multitudine de cadre, cu rol alternativ, implicate în acordarea de îngrijire, ceea ce ar putea conduce la o lipsă de continuitate în educaţia copiilor şi în construirea de relaţii – un domeniu care merită studiat cu mai multă atenţie.

În ţările în care serviciile sunt oferite în structuri unitare care, de obicei, primesc copii din toate categoriile de vârste (de la 0-1 ani la 5-6 ani), predomină aceleaşi cerinţe de formare a personalului pentru întreaga durată a educaţiei timpurii. Ţările care au structuri unitare şi un singur profil de formare a personalului (pentru activităţi educative) sunt Danemarca, Grecia, Letonia, Lituania, Slovenia, Finlanda, Suedia, Islanda şi Norvegia (EACEA, 2009:116) (Spania este singura ţară care are cerinţe separate de calificare pentru cele două cicluri de educaţie timpurie - copii sub şi peste 3 ani - chiar şi în structurile unitare). În aceste ţări, atât managerii cât şi personalul care lucrează direct cu copiii provin din sectorul educaţional. Cunoscuţi ca profesori sau „pedagogi", aceştia au urmat cursuri de învăţământ superior (universitare sau non-universitare), de obicei, cu o durată de trei ani şi jumătate (şapte semestre) şi care acoperă o educaţie generală (sociologie, arte şi ştiinţe), inclusiv studii aprofundate de psihologie educaţională şi dezvoltare a copilului, formare practică cu stagii sau plasamente efectuate în diferite tipuri de instituţii.

În structurile unitare, organizarea personalului include, de asemenea, şi personalul auxiliar care poate îndeplini aceleaşi sarcini ca şi ceilalţi profesionişti sau poate efectua o largă varietate de sarcini. Astfel, în Slovenia, profesorul este responsabil de curriculum şi de materialul didactic, iar profesorii şi asistenţii lucrează împreună la planificarea, implementarea şi evaluarea curriculumului. În Finlanda, unde accentul se pune pe sprijinul acordat individual fiecărui copil, rolul personalului auxiliar este de a asista copilul şi nu pe profesori. Echipa de educaţie timpurie constituie o comunitate multi-profesională unde sarcinile nu sunt distribuite în funcţie de calificare. În Suedia personalul include „grupuri de lucru" compuse din persoane care pot îngriji copilul la domiciliul copilului şi profesori de nivel preşcolar, ale căror salarii şi competenţe diferă. În Danemarca, în plus faţă de educatorii pentru copiii mici, există asistenţi care pot fi necalificaţi (de obicei, personal temporar) sau care au doar o

formare de bază în domeniul educaţiei *(pædagogisk assistentuddannelse)*. Dată fiind durata formării lor, educatorii au mai multe responsabilităţi şi joacă un rol mai important în stabilirea activităţilor şi oferirea de sprijin pentru părinţi. Ca şi în ţările în care se organizează programe separate de formare profesională este clar că, în lucrul cu copiii, sunt implicate mai multe categorii de profesionişti şi că personalul poate alterna în rolurile îndeplinite. Personalul auxiliar are o pregătire profesională diferită în diferite ţări. De exemplu, în Danemarca, aceasta constă din 18 luni de formare profesională sau de studii de specialitate la seral, pentru adulţi; în Slovenia, formarea se face în învăţământul secundar superior sau în învăţământul superior; în Finlanda cursurile pentru asistenţi medicali sunt de nivel ISCED 3, pe lângă care mai există şi o largă varietate de cursuri de formare pentru personalul auxiliar; în Suedia, formarea se face la nivel ISCED 3 şi în Norvegia, la nivelurile ISCED 1-3. Aceste măsuri de formare permit unor ţări să facă faţă carenţelor de personal cu calificare ridicată.

Există mai multe ţări care au structuri separate pentru copiii mici, dar folosesc aceleaşi tipuri de categorii de personal ca la nivel preşcolar (ISCED 0). O astfel de situaţie predomină, de obicei, acolo unde oferta educaţională pentru copiii de vârste foarte mici este limitată şi/sau introdusă recent. Prin urmare, în Bulgaria, Germania, Estonia, Cipru, Malta, Austria şi Portugalia, diferenţierea între calificarea personalului care lucrează cu copii mai mici sau mai mari este redusă sau dezvoltată insuficient.

În Marea Britanie (Anglia) este planificat să intre în funcţiune un sistem integrat de calificări. Statutul *Early Years Professional* a fost introdus pentru personalul care conduce activităţile de practică. Profesioniştii cu acest statut au acelaşi nivel de calificare academică – ISCED 5 – similar cu cel al profesorilor calificaţi (nivel de licenţă), dar au o calificare profesională diferită. În mod similar, în Ţara Galilor, este în curs de dezvoltare o abordare mai strategică de pregătire a forţei de muncă în toate domeniile de servicii pentru copii.

În România, profesioniştii care lucrează cu copiii sub 3 ani sunt preponderent cu pregătire medicală. A existat însă, după 1989 un moment în care au fost instruiţi profesionişti cu specializarea educator - puericultor (începând din toamna anului 1991) pentru segmentul de vârstă naştere - 7 ani.

Certificarea de *educator - puericultor* era oferită de Comitetul Naţional pentru Educatori - Puericultori (National Nursery Examination Board), principala organizaţie din Anglia – în acel moment – care acorda diplome în îngrijirea copilului. Împreună cu Ministerul Învăţământului, al Sănătăţii, al Muncii şi Protecţiei Sociale şi cu Asociaţia pentru Orfelinatele din România, N.N.B.E. a elaborat programa de educaţie şi pregătire pentru diploma de educator - puericultor. Programa era concepută cu structură modulară şi consta din module longitudinale şi module de scurtă durată. Durata cursului era de cel puţin 1020 ore de pregătire teoretică şi cel puţin 140 zile de pregătire practică. Participanţii la acest tip de formare urmau şi un cod deontologic (principiile practicii profesionale) stabilit de N.N.E.B. Furnizarea acestui serviciu de formare iniţială nu a funcţionat decât pentru o perioadă scurtă (1991-1992).

Pentru a fi în acord cu legislaţia nouă (Legea creşelor şi Legea Educaţiei Naţionale 1/2011, Publicata in Monitorul Oficial nr. 0018 din 10 Ianuarie 2011), ambele susţinând necesitatea colaborării între Ministerul Educaţiei, Cercetării, Tineretului şi Sportului şi Ministerul Sănătăţii, este necesar să se organizeze cursuri fie pentru formarea iniţială a profesioniştilor care să lucreze cu aceşti copii de vârstă fragedă, fie să se organizeze programe de dezvoltare profesională pentru cadrele didactice din învăţământul preşcolar, care să dobândească competenţele necesare lucrului cu copiii sub 3 ani (Ministerul Educaţiei, Cercetării Şi Inovării (2009). *Raport asupra stării sistemului naţional de învăţământ*, Bucureşti).

În concluzie, este important să ţinem cont de faptul că diferenţa dintre nivelul de calificare şi profilul profesional al personalului care lucrează cu copiii de până la 3 ani şi cei care lucrează în sectorul preprimar (ISCED 0) se aplică în egală măsură şi asupra conţinutului pregătirii Proiect de raport comun al Consiliului si al Comisiei pentru 2008 privind progresele înregistrate referitor la punerea în aplicare a programului de lucru „Educaţie si formare profesională 2010" Învăţarea de-a lungul vieţii în serviciul cunostinţelor, creativităţii şi inovării"- Adoptare, Consiliul Uniunii Europene, ianuarie 2008). În linii generale, pentru copii de vârstele cele mai mici, instruirea este practică, în mare parte, axându-se pe cunoştinţe specifice şi pe relevanţa directă pe care o vor avea aceste cunoştinţe la locul de muncă. La nivel pre-primar, deşi se utilizează stagii de practică în cadrul instituţiilor de profil, aceste plasamente sunt susţinute de o gama largă de cursuri de educaţie generală şi care urmăresc să

producă profesori „generaliști" calificați sau educatori pentru domeniul educației timpurii.

Limbile străine în învăţământul preşcolar

Numeroase state europene au înregistrat diferite inițiative de introducere a programelor de predare a limbilor străine la grădiniță și școală: unele dintre aceste proiecte s-au bazat pe teorii pedagogice, în timp ce altele și-au găsit motivația în ipoteza vârstei optimale, în diverse cercetări preliminare sau în politicile naționale (de exemplu, programul de schimb de experiență între educatoare din Germania și Franța). Toate aceste inițiative, indiferent de sursa lor de apariție, au încercat cu siguranță să utilizeze metode corespunzătoare. In urmă cu câteva decenii, laboratoarele de limbi erau considerate cele mai eficiente pentru memorarea pe termen lung a automatismelor, apoi au căpătat o importanță crescută jocurile și cântecele. In 1989, când învățarea precoce a limbilor străine a devenit cu adevarat o prioritate, exista deja o bază solidă de informații și experiențe. Unele principii universale, precum folosirea unor metode adaptate vârstei elevilor, au fost adoptate de către noile programe de studiu ale anilor '90. Pe de altă parte, pe măsură ce vârsta elevilor începători s-a diminuat, au aparut noi linii directoare și individualizatoare pentru statutul limbilor străine în educația preșcolară și primară, cu multiple interpretări conceptuale și de aplicație la nivel național sau regional.

Educația lingvistică timpurie –aspecte generale

La nivel european, învățarea a limbilor străine încă din anii de grădiniță cunoaște o evoluție rapidă, cu toate că se pot ușor constata diferențe atât în privința metodelor de aplicare, cât și în cea a importanței acordate acestui palier educațional în general. În unele țări din Uniunea Europeană (Danemarca, Germania, Irlanda și Olanda), educația în grădiniță are în principal misiunea de a continua și completa formarea copilului începută în sânul familiei. De fapt, celula familială este considerata a fi principalul furnizor de educație pentru copil, în timp ce cadrele didactice se ocupă în special de socializarea acestuia.

În alte state, precum Belgia, Franța, Grecia, Italia, Luxemburg și Spania, accentul este pus în egală măsură pe competențele de învățare,

educaţia preşcolară fiind responsabilă pentru familiarizarea progresivă a copilului cu mediul instituţionalizat al şcolii. Într-o statistică recentă a Comisiei Europene (2003), Spania apare ca fiind ţara cea mai preocupată de începerea studierii limbilor străine încа de la gradiniţă (mai precis, de la 3 ani). Acelaşi lucru se întâmplă şi în partea vorbitoare de germană a Belgiei, acolo unde o hotărâre emisă în 2004 stabileşte caracterul obligatoriu al activităţilor de învăţare a limbilor străine încă de la vârsta de 3 ani.

Majoritatea specialiştilor afirmă tranşant că învăţarea precoce a limbilor străine îi ajută pe elevi să-şi dezvolte o serie de comportamente pozitive faţă de alte culturi şi alte idiomuri. În acelaşi timp, poate reprezenta baza pentru învăţarea ulterioară a limbilor alese. De altfel, în 2002, la Barcelona, cu ocazia întâlnirii dintre liderii europeni de stat şi de guvern, a fost reiterată importanţa unei acţiuni concentrate în favoarea creşterii nivelului de stăpânire a competenţelor lingvistice de bază, în special prin predarea a cel puţin unei limbi străine încă de la grădiniţă.

Nu în ultimul rând, trebuie sa amintim în acest punct al articolului nostru că, datorită spiritului lor total liber şi lipsit de inhibiţii, copiii participă în general cu entuziasm la diferitele schimburi verbale. În acest context, învăţarea timpurie a limbilor străine favorizează dezvoltarea competenţelor de comunicare orală (înţelegere/ producere de mesaj oral), devenind, nu de puţine ori, obiectul preferat de studiu al elevilor.

În deplin consens cu această stare de lucruri, Planul de acţiune pentru învăţarea limbilor străine şi diversitate lingvistica (2004-2006) declară:

"Statele membre trebuie să vegheze cu prioritate ca limbile străine să fie predate efectiv încă din grădiniţă şi şcoala primară, niveluri la care se formează principalele comportamente faţă de celelalte limbi şi culturi, perioade în care sunt aşezate bazele necesare învăţării ulterioare. […] Tinerii elevi devin conştienţi de propriile lor valori şi influenţe culturale şi încep să aprecieze alteritatea, manifestă mai mult interes faţă de ceilalţi […]. Părinţii şi personalul didactic ar trebui să fie mai bine informaţi în privinţa avantajelor pe care le prezintă învăţarea limbilor străine de la o vârstă fragedă."(trad.ns.)

În prezent, învăţarea precoce a limbilor a devenit fără îndoială unul dintre principalele câmpuri de acţiune din domeniul practicilor pedagogice şi al sistemelor educative, după cum semnalează şi **Cadrul strategic pentru multilingvism**:

"Astăzi, în cea mai mare parte a ţărilor, cel puţin jumătate dintre elevi învaţă o limbă străină în şcoala primară. Cu toate acestea, conform precizărilor anterioare ale Comisiei, învăţarea precoce a limbilor nu este profitabilă decât dacă profesorii au beneficiat de pregătire specială pentru predarea limbilor la preşcolari şi şcolari de vârstă mică, dacă numărul de elevi din fiecare clasă este unul rezonabil, dacă materialul didactic necesar este disponibil şi dacă programa şcolară prevede o plajă orară suficientă pentru limbile străine ." (trad.ns.)

Transformările prin care trece societatea secolului XXI nu au rămas fără ecou nici la nivelul Uniunii Europene, care, în 2004, a comandat un studiu aprofundat al bunelor practici şi al principiilor pedagogice majore din domeniul învăţării precoce a limbilor străine. Raportul rezultat, intitulat **Marile principii pedagogice ale predării limbilor străine la elevii de vârsta mică**, afirmă că " *învăţarea precoce poate oferi copiilor numeroase avantaje prin stimularea mecanismelor naturale de achiziţie a limbii, prin creşterea duratei totale a perioadei de studiu şi prin furnizarea unei experienţe lingvistice şi interculturale care poate avea o influenţă formativă benefică asupra dezvoltării lor cognitive, sociale, culturale, acustice, lingvistice şi personale (incluzând aici calităţi precum perseverenţa şi implicarea)."* (Edelenbos, P., Johnstone, R., Kubanek, A.,2006, trad.ns.)

Astfel, conform recomandărilor formulate la finalul lucrării, instituţiile responsabile ar trebui să verifice şi să amelioreze condiţiile generale ale formării iniţiale a profesorilor în domeniul învăţării timpurii a limbilor străine, încă insuficient analizată şi cunoscută, spre deosebire de cantitatea mare de informaţii referitoare la formarea continuă. În consecinţă, raportul accentuează importanţa pregătirii iniţiale a studenţilor, viitoare cadre didactice, dar şi a perioadei de stagiatură, la finalul căreia aceştia ar trebui sa dobândească o serie de competenţe profesionale bine definite. De asemenea, sunt menţionate stagiile de formare în străinatate, care, o data integrate în parcursul de profesionalizare, pot garanta creşterea performanţelor lingvistice şi dezvoltarea competenţelor pedagogice în rândul beneficiarilor.

Cadrele didactice: competenţe lingvistice şi pedagogice; formare

Printre calităţile necesare unui profesor de limbi străine pentru învăţământul preprimar regăsim nu doar competenţele lingvistice, ci şi pe

cele aflate în directă legătură cu pedagogia specifică acestui nivel de educaţie, la care se adaugă dimensiunea interculturală a actului său didactic. Un bun profesor va fi întotdeauna capabil să înţeleagă nevoile elevilor săi, să descifreze la timp potenţialele lor dificultăţi şi să repereze corect stadiul de dezvoltare atins de aceştia în limba maternă.

În acest sens, cercetările empirice efectuate până în prezent scot în evidenţă importanţa formării profesorilor de limbi străine pe doua componente principale: pe de o parte, cunoştinţele propriu-zise de limbă (în particular, competenţele de exprimare orală) şi cele legate de stadiile de dezvoltare a copilului, pe de altă parte, competenţele pedagogice, traduse în capacitatea de a alege metodele optime pentru atingerea obiectivelor propuse. Altfel spus, un profesor bine pregătit trebuie să fie capabil să se adapteze în permanenţă schimbărilor, să dea dovada de flexibilitate pedagogică şi să se poate autoevalua în mod corect. În plus, este important, pentru a putea răspunde diverselor nevoi şi interese ale elevilor, ca profesorul de limbi străine să se exprime cursiv, coerent în limba ţintă (predată), să promoveze caracterul interactiv al activităţilor specifice, să manifeste spontaneitate şi libertate în alegerea subiectelor de discuţie, fără a se mărgini la situaţii de comunicare uzuale sau previzibile. În prezent, tendinţa generală constă în acordarea orelor de limbi străine din grădiniţă profesorilor din învăţământul gimnazial. Există o serie de argumente care susţin eficienţa acestei abordări, ***în măsura în care profesorii beneficiază de o formare corespunzatoare unei astfel de sarcini***.

Blondin et al. (1998) vorbesc despre utilitatea unei intervenţii în domeniu, în sensul în care simpla angajare a unor profesori de limbi străine calificaţi şi beneficiari ai unei formări pentru învăţământul secundar nu garantează calitatea actului didactic. Considerăm, în deplin consens cu autorii menţionaţi, că este fundamental, pentru un sistem educativ sănătos şi perfect adaptat exigenţelor moderne, că profesorii pentru învăţământul primar şi preşcolar să fie formaţi atât în pedagogia specifică acestor doua paliere educaţionale, cât şi în didactica predării-învăţării limbilor străine la preşcolari şi şcolari de vârstă mică.

Realitatea aşază însă lucrurile într-o perspectivă diferită şi problematică, întrucât, spre deosebire de colegii lor din gimnaziu, profesorii din învăţământul primar şi preşcolar nu au, în general, specializare într-o limbă străină, cu atât mai puţin în didactica predării acesteia. Aşadar, putem afirma fără niciun dubiu că pentru aceste cadre didactice se resimte o nevoie acută de formare continuă, fie sub forma

unei extensii a formării lor iniţiale (profesori pentru învăţământul primar şi preşcolar), fie cu scopul de a-şi aprofunda şi dezvolta cunoştinţele în materie de limba străină dobândite în perioada şcolarităţii. Situaţia actuală este departe de ideal: în majoritatea ţărilor care au decis introducerea învăţării precoce a limbilor moderne există foarte puţin sprijin real pentru formarea profesorilor în direcţia asimilării unor competenţe lingvistice satisfăcătoare, condiţie absolut necesară obţinerii performanţelor profesionale. Or, succesul unei astfel de iniţiative depinde în egală măsură de calitatea personalului didactic şi de eficienţa instituţională a fiecărei grădiniţe în parte, cât şi de un întreg ansamblu de condiţii cadru care trebuie îndeplinite:

- vârsta de începere a studiului unei limbi străine (între 4 şi 8 ani, când capacitatea copilului de a imita se află la cote maxime). Pentru mulţi specialişti, această perioadă a preşcolarităţii reprezintă etapa cea mai propice începerii învăţării unei limbi străine, cu adevărat eficientă doar în cazul realizării unei veritabile continuităţi (între grădiniţa şi şcoală) a studiului limbii alese;
- calitatea formării iniţiale a profesorilor şi crearea unui mediu profesional care să sprijine nevoile de dezvoltare ale acestora;
- implicarea autorităţilor naţionale şi a organizaţiilor internaţionale în implementarea sistematică a programelor de învăţare timpurie a limbilor străine.

Contextul naţional

În România, limbile străine au ocupat dintotdeauna un loc central în documentele curriculare, în ultimii ani remarcându-se un plus de interes pentru o didactică de tip comunicativ, care să furnizeze, încă de la nivelul preşcolarităţii, contexte comunicaţionale active. Noua etapă a studiului limbilor străine se află în faţa unei noi viziuni didactice: învăţarea limbilor ca instrument de interacţiune verbală şi de cunoaştere a altor experienţe (culturale, lingvistice, personale).

Aceasta perspectivă pedagogică modernă transpare şi din recomandările Noului Curriculum pentru Învăţământul Preşcolar (MECT, 2008):

„Tot în cadrul acestui domeniu (Limbă şi Comunicare, nota ns.) includem şi primul contact al copilului cu o limbă străină sau regională. În

acest sens, copilul va fi obişnuit sistematic să asculte sonoritatea specifică limbii studiate, să o recunoască, să reproducă ritmul, fonemele şi intonaţia (atenţie, el este sensibil la particularităţile limbii necunoscute, cum ar fi: succesiunea silabelor accentuate sau neaccentuate, ritmul....etc.). De asemenea, copilul va fi ajutat să înveţe cuvinte care să îi permită să vorbească despre el însuşi şi despre mediul înconjurător, care să îi faciliteze relaţii/contacte sociale simple cu vorbitorii nativi ai limbii respective şi care să îl ajute să participe oral la viaţa/activitatea din clasă/comunitate. Activităţile cele mai potrivite pentru această învăţare sunt: memorarea de cuvinte/ propoziţii, cântece şi jocuri muzicale; imitarea ritmurilor diferite, acompaniind frazele auzite şi repetate cu o tamburină; jocuri de limbă. Astfel, copilul va fi încurajat/stimulat să înveţe şi câteva elemente ale culturii ţării/regiunii respective (istoria locurilor, creaţii artistice specifice, mâncăruri, activităţi tradiţionale etc.)"(Curriculum pentru invatamantul prescolar, 2008).

Cu siguranţă, contextul este cât se poate de favorabil, nu putem însă elimina din discuţie numeroasele probleme de fond: lipsa de formare specifică a profesorilor care predau limbi străine la gradiniţă şi în clasele mici, reticenţa unor părinţi faţă de menţinerea unui just echilibru între limba maternă şi limba modernă studiată, insuficienţa materialelor didactice de profil, pentru a le enumera doar pe cele mai vizibile.

În loc de concluzie

În peisajul lingvistic contemporan în care elevii noştri evoluează, caracterizat prin dinamism şi diversitate, identificăm două dimensiuni fundamentale: dimensiunea cognitivă şi afectivă. Aceste doua perspective constituie în fapt stâlpii de bază ai învăţării precoce a unei limbi. Abordarea cognitivă privilegiază achiziţia unei culturi lingvistice (elevul înţelege ce este limba şi care este mecanismul său social de funcţionare) şi a unei culturi a învăţării (elevul învaţă să înveţe); sintagma des întâlnită de *Language Awarness* poate fi deci interpretată ca un nou comportament faţă de limbaj, o sensibilizare faţă de fenomenele lingvistice fără precedent.

Dimensiunea afectivă modifică reprezentările pe care le au elevii despre cultura ţintă. Un astfel de proces are un efect direct asupra atitudinilor şi motivaţiei elevilor; învăţarea eficientă a unei limbi este tributară emoţiilor acestora iar viaţa lor afectivă le influenţeaza cu adevărat performanţele. Altfel spus, este esenţială dezvoltarea unei atitudini

pozitive, deschise şi flexibile, atât din partea profesorului, cât şi din cea a elevilor săi, pentru ca procesul de predare- învăţare a limbilor străine să-şi realizeze principalul scop: educaţia în nobilul spirit al interculturalităţii.

Nu în ultimul rând, reafirmăm importanţa restructurării traseului de profesionalizare a cadrelor didactice responsabile de educaţia timpurie, ca veritabili parteneri ai copilului în procesul său de devenire şi ca factori decisivi pentru succesul actului educaţional de la cele mai fragede vârste.

References

***Comission of the European Communities (2003). Communication de la Commission au Conseil, au Parlement Européen, au Comité Economique et Social et au Comité des Régions: Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique: un plan d'action 2004-2006 = COM (2003) 449.

http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:FR:PDF (accesat pe 14 martie 2011)

*** Convenţia cu privire la drepturilor copilului, adoptata de Adunărea Generala a Organizaţiei Naţiunilor Unite la 1989, ratificată de România prin Legea nr.18/1990 din 27/09/1990, republicată în Monitorul Oficial, Partea I nr. 314 din 13/06/2001.

*** Declaraţia Miniştrilor Europeni ai Educaţiei şi Formării Profesionale şi a Comisiei Europene privind întărirea cooperării europene în domeniul formării profesionale, Copenhaga, 29-30 noiembrie 2002.

http://www.upt.ro/pdf/calitate/Proces_Bologna_Conventii_Declaratii_Comunicate.pdf (accesat pe 16 martie)

***_Education & Training 2010. The success of the Lisbon Strategy hinges on urgent reforms_ (March 2004). Council of the European Union, Brussels.

***_Implementarea Programului Educaţie şi Formare 2010, Grupul de lucru – Ameliorarea formării profesorilor şi a formatorilor_, Noiembrie 2003.

***EACEA (2009) _Învăţământul preşcolar şi protecţia copilului în Europa: eliminarea inegalităţilor sociale şi culturale_, Agenţia Executivă pentru Educaţie, Audiovizual şi Cultură (EACEA P9 Eurydice).

***_Key Data on Education in Europe_ (2009) Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice).

*** Legea Educaţiei Naţionale, 1/2011, Publicata in Monitorul Oficial nr. 0018 din 10 Ianuarie 2011.

***Ministerul Educaţiei, Cercetării şi Tineretului (MECT) (2008). *Curriculum pentru Invăţământul Preşcolar* (3-6/7 ani).

***Ministerul Educaţiei, Cercetării Şi Inovării (2009). *Raport asupra stării sistemului naţional de învăţământ*, Bucureşti.

***Proiect de raport comun al Consiliului si al Comisiei pentru 2008 privind progresele înregistrate referitor la punerea în aplicare a programului de lucru „Educaţie si formare profesională 2010" Învăţarea de-a lungul vieţii în serviciul cunostinţelor, creativităţii şi inovării"- Adoptare, Consiliul Uniunii Europene, ianuarie 2008.

*** UNESCO. (1990) *World Declaration on Education for All and the Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*, published for the Secretariat of the International Consultative Forum on Education for A l l, 7, place de Fontenoy, 75352 PARIS 07 SP, First printing: New York, April 1990.

Blondin, C., Candelier, M., Edelenbos, P. Johnstone, R., Kubanek-German A., Taeschner, T. (1998) *Foreign Languages in Primary and Pre-School Education: Context and Outcomes. A review of Recent Research within the European Union.* CILT: London.

Edelenbos, P., Johnstone, R., Kubanek, A. (2006) *Les grands principes pédagogiques sur lesquels se fonde l'enseignement des langues, Les langues pour les enfants en Europe. Résultats de la recherche, bonne pratique et principes essentiels. Rapport final de l'étude du lot 1 d'EAC 89/04.* Comision Européenne: Bruxelles.

http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young_fr.pdf (accesat pe 14 martie 2011)

Date despre Autori

Anca Petrescu este licenţiată a Facultăţii de Litere (secţia romană-franceză), Universitatea din Bucureşti si, din octombrie 2008, doctorand in Ştiinţele Educaţiei. Din anul 2006 ocupă funcţia de asistent universitar în cadrul Departamentului pentru Pedagogia Învăţământului Primar şi

Preşcolar Bucureşti, susţinând seminariile de Limba franceză, Literatura romană, Metodica activităţilor de educare a limbajului în învăţământul preşcolar şi Metodica limbii şi literaturii romane în învăţământul primar. Din 2002 şi până în prezent a participat la conferinţe naţionale şi internaţionale, la diverse stagii de pregătire în ţară şi în străinătate, publicând 2 manuale de Limba franceză, precum şi o serie de articole şi de studii în reviste de specialitate şi în buletinele /caietele unor manifestări ştiinţifice de anvergură. Teza sa de doctorat este centrată pe o temă de dezbatere de mare interes şi actualitate – *Formarea profesorilor de limbi străine din învăţământul primar şi preşcolar din România*, urmărind schimbările de paradigmă apărute din perspectiva profesionalizării acestei categorii de cadre didactice.

Mirela Roşu – licenţiată în Psihologie, Universitatea din Bucureşti şi doctorand în cadrul Şcolii doctorale în Ştiinţele Educaţiei, din 2008. Din 2006 activează în zona educaţiei timpurii, ocupând funcţia de director adjunct în cadrul Asociaţiei Grădiniţa Martinel, unde derulează activităţi de management educaţional şi consiliere în educaţia timpurie. Începând cu anul 2003 a participat la conferinţe naţionale şi internaţionale de specialitate, la seminarii de pregătire profesională şi de formare continuă. Teza de studiu este concentrată pe tematica formării profesionale - „*Formarea cadrelor didactice pentru educaţia timpurie – nivelul antepreşcolar. Perspective psihopedagogice"*.

Teaching Social Science as a Language: From Terroriser to Gatekeeper of Understanding

N.A.J. TAYLOR[1]

Abstract

Undergraduates are seldom taught how to be a student of the Social Sciences. The lack of emphasis on teaching Social Science as a language is an oversight of many of its scholars to equip their students with the skills necessary to usefully engage the literature. Quite apart from many excellent courses in research design for final year honors students, I argue that all students should be afforded the same opportunity to engage and reflect on what it is to be a social scientist as they do its theories and findings. This note aims to empower the student with confidence in interpreting and marshaling the literature, by dipping into a select number of texts that usefully ask: how do I sustain a reasoned argument? I argue it is through developing effective reading and writing skills that penetrate texts to uncover their central meaning, rather than be 'terrorized by the literature'.

Keywords:
Essay writing, Academic reading, Literature

[1] N.A.J. Taylor is a Ph.D. candidate in International Relations at the University of Queensland, and Casual Lecturer at the Graduate School of Management, La Trobe University. Email: webform@najtaylor.com

"The fight is won or lost far away from witnesses, behind the lines, in the gym, and out there on the road long before I dance under those lights".

Cite: Muhammad Ali

Undergraduates are seldom taught how to be a student of the Social Sciences. The lack of emphasis on teaching Social Science as a language is an oversight of many scholars to equip their students with the skills necessary to usefully approach the existing literature. Quite apart from many excellent courses in research design for final year honours students, I argue that all students should be afforded an opportunity to engage and reflect on what it is to be a social scientist as they do its theories and findings. This note aims to empower the student with confidence in interpreting and marshaling the literature, by dipping into a select number of texts that usefully ask: how do I sustain a reasoned argument? I argue it is through developing effective reading and writing skills that penetrate texts to uncover their central meaning, so that one is not 'terrorized by the literature'.

* * *

"As a member of an academic community, you should consider yourself as a communicator of a truly great language"[2].

Mills also claimed that, "To write is to raise a claim for the attention of readers".

Lack of ready intelligibility has to do almost entirely with confusion by the academic writer about his/her status. The 'young academic' often puts his/her own claim for status before the claim for the reader's attention.

Don't get caught in this trap! How difficult and complex after all is my subject? The answer is often: not so difficult and complex as the way in which you are writing about it. Technical terms and concepts should be used with precision; the writer must get the reader's 'circle of meaning' (what the reader understand by what the writer has said) to coincide with their own.

2 Mills C.W., 'On Intellectual Craftsmanship', *The Sociological Imagination*, Oxford, UK: Oxford University Press, 1959).

The language of the discipline must be engaged, understood and adopted, however not at the sacrifice of clarity of expression and/or argument.

* * *

"What is destructive about admiration of the classics, then, is the halo effect, the belief that because a book or article is useful for one purpose, it must have all the virtues".[3]

You are not hostage to the writer, rather you are often bound by his/her stature – if the writer is not clear, make your personal reading notes so!

Remember, scholars must say something new, whilst connecting it to what's already been said. In this way, academic discourse resembles a 'scientific puzzle', which has been built and learned over (in some instances) centuries. When academics are communicating with each other, there is often a lot of 'assumed knowledge' that might seem impenetrable to the lay reader. Acknowledge that you can overcome this – with time, but more importantly with perseverance.

Zina O'Leary addresses the issues of different *forms* of literature quite neatly – there's a difference between a journal article, a chapter in an edited book, an excerpt from a book, and a graduate introduction to a topic.

If you are being 'terrorised by the literature' (see Howard Becker) that is set, gravitate toward the chapters in edited books, or graduate introductions to subject areas – these more often than not present well-rounded arguments, from introduction to conclusion. Don't just be put off by one difficult journal article or excerpt – persevere… And consult your tutor / lecturer for conceptual help and/or additional readings that might make another approach to the work less daunting!

* * *

"The literature has the advantage of what is sometimes called ideological hegemony over you".[4]

3 Stinchcombe A.L., *Stratification and organization: selected papers*, Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1986, p.363.

If you reject the existing scholarship, you have to explain why you haven't asked those same questions and gotten those same answers – it is *their* approach that seems natural and reasonable, not (necessarily) yours. (This also reiterates the above point on 'assumed knowledge').

Consider your university studies as *cumulative* – linkages between studies and building blocks across studies. Key to utilising this more effectively is: thematic and focussed note taking… C Wright Mills calls this 'a journal', but perhaps it's better termed 'active reading notes'…

* * *

Having done 90% of the work, you can improve the impression your essay makes by 50% by putting in a bit of extra effort.

Once you've read the readings and done some extra research and thinking, it's time to assemble your notes and formulate your argument – for a presentation, an essay or policy brief.

Most books focus on 'skills of expression', neglecting 'skills of construction'. More basic = content; get the structure and development of your argument right – this includes the integration of argument and evidence. The suggested reading 'on writing' overleaf tries to focus on the latter. (The Malcolm Gladwell review of Charles Tilly is a wonderful piece on reasoning, as well as the beauty of engaging alternate views.)

Recognise that first drafts are often: drowning in detail, forgetting the larger rationale; loose generalisations and propositions; defensive vagueness; formalistic wordiness; verbose language.

When reviewing your work, set aside a chunk of time and adopt a 'cold-eye'. Go for a walk, have a sleep, or simply have (another) stiff drink!

Work down from whole to individual paragraphs, sentences and words. Cogent, focused, developing arguments: focus and progression.

Focus especially at key passages – introduction, conclusion, linking passages. Intro = gives significance (both substantive and scholarly), grab interest; advance thesis or what is to follow, how will tackle problem, then proceed. Conclusion = integrate what has gone

4 Becker H.S., 'Terrorised by the literature', *Writing for Social Scientists: How to start and finish your thesis, book, or article*, Chicago, US: University of Chicago Press.

before; be substantial and strong – don't rehash passages, but utilise the evidence; lift horizons.

Make the implicit, explicit. And proof read!!!

* * *

Fundamentally, recognise that the literature is penetrable, and only needs to be interpreted – not replicated. Approach it with purpose, and accept that you may formulate the answer, the reading might not 'give it to you'.

Rewrite difficult readings in a way that *you* understand – and start to accumulate these notes in a useable fashion so they become cumulative. Harvest your 'own style' of speaking and writing, and please if you're having trouble, just ask!

References:

Becker H.S., 'Terrorised by the literature', Writing for Social Scientists: How to start and finish your thesis, book, or article, Chicago, US: University of Chicago Press.

Evans, H. (1972) Good English, in *Newsman's English*, Heinemann Publishers,

Gladwell, M. (2006) Here's why. A sociologist offers an anatomy of explanations, in *The New Yorker* / April

Mills, C.W. (1959) On intellectual craftsmanship, in *The Sociological Imagination*, Oxford University Press,

O'Leary, Z. (2009) Working with Literature, in *The Essential Guide to Doing Research*, Sage Publications,

Orwell, G. (1946) *Politics and the English Language*,

Stinchcombe A.L. (1986) *Stratification and organization: selected papers, Cambridge*, UK: Cambridge University Press,

Strunk, W. Jr., EB White (1979) Elementary Principles of Composition, in *Elements of Style*, University of Chicago,

Tilly C. (2006) *Why?*, New Jersey, US: Princeton University Press,

Williams, J. (1990) Emphasis, in *Style: Toward clarity and Grace*, University of Chicago, 1990.

The Affective-Cognitive Report in the Attitude and Subjective Reaction at the Extension and Generalization of the Electronic Communication at Institutional and Personal Level

[Raportul cognitiv-afectiv în atitudinea şi reacţia subiectivă la extinderea şi generalizarea comunicării electronice la nivel instituţional şi personal]

Ph.D. Candidate Mădălin Octavian VANEA[1]

Abstract:

The main question of the research concerned the rational or affective dimension that is the first when talking about the humans' reaction at the increase of the virtual communication's importance in the social life with state's bodies and in personal life. There are 100 paticipants, from Bucharest, between 23 and 55 years, M=32,70 S.D.= 8,28. There were used three selfevaluation scales, ways of virtual communication and intensity of using them, the reactions at the extension of the electronic communication at institutional and personal level, ways of cognitive-emotional regulation. Mainly, the results of MANOVA and correlational analysis shows that there are mostly reactions at the change in the personal communication compared with the change in the institutional communication and mostly cognitive dimension of the reaction and there is a difference of the importance between the cognitive and the affective in the reaction at the extension of the electronic way of communication compared with the dominant ways of communication and the particular strategies of cognitive–affective regulation.The result could be utilised to identify and prevent the difficulties in the internet communication.

Keywords:

virtual communication, cognitive-emotional regulation, reactions at the extension of the electronic communication, institutional level, personal level.

[1] Ph.D. Candidate Mădălin Octavian VANEA, Faculty of Sociology and Social Work within University from Bucharest, Email: madalinvanea83@yahoo.com; madalin.vanea@sas.unibuc.ro, Phone: +40743.073.581; +40730.507.477.

Introducere

De mai mulţi ani cea mai mare schimbare în activitatea de muncă a oamenilor a fost generată de utilizarea calculatorului. Impactul a fost considerabil şi s-a extins cu rapiditate în toate domeniile şi sferele societăţii. Tipologia transformărilor societale produse de apariţia intenetului şi a utilizării computerului şi a noilor sisteme tehnologice precum şi accesul de masă la noile tehnologii a condus la o schimbare socială profundă a societăţii. Apariţia societăţii informaţionale presupune schimbări instituţionale, ideologice şi valorice. În acest sens Dominique Wolton (2000) apreciază că noile tehnologii ale informaţiei cum este cazul internetului accentuează eterogenitatea sistemelor de valori întrucât opulenţa informaţională generată de multitudinea de noi mijloace de comunicare conduc la o diversitate culturală şi la o capacitate critică diferită în funcţie de contextul sociocultural şi de populaţia indivizilor care receptează sau emit un anumit mesaj.

Internetul a devenit o parte esenţială a vieţii cotidiene pentru milioane de oameni din întreaga lume. Folosirea internetului a condus la intensificarea relaţiilor comerciale, a comunicării, a educaţiei, a posibilităţilor de entertainment. Internetul a devenit o sursă indispensabilă de informaţii despre şi în orice domeniu al vieţii sociale.

„Societatea informaţională este structurată conform unei societăţi a cunoaşterii. Pentru România, societatea informaţională este o şansă unică de reducere, într-un timp scurt, a decalajelor care o despart de ţările industrializate" (Ştefănescu, 2005) şi în acelaşi timp poate să constituie o modalitate de dezvoltare economică, deschidere şi apropiere de regiunile în care internetul este utilizat la scară largă.

Ultimile statistici din 30 iunie 2010 prezentate de Internet World Stats, organism internaţional de urmărire şi cuantificare a datelor cu privire la utilizarea, penetrarea şi impactul Internetului din toate regiunile globului (233 de ţări) în România 7.786,700 de persoane (35,5%) din populaţia totală foloseşte internetul, care a cunoscut o creştere exponenţială din anii 2000 până astăzi cu 873,3%, astfel ţara noastră se situează pe locul doi în Uniunea Europeană la rata de adoptare a comunicării prin internet după Letonia şi pe locul 22 în funcţie de numărul de utilizatori de internet.

„În faţa multiplicării şi diversificării neîncetate a mijloacelor de care dispune omul pentru a comunica, se pune în mod legitim o întrebare: ce influenţă au inovaţiile tehnologiilor asupra societăţilor care le utilizează?

Nu e vorba despre a înţelege influenţa conţinuturilor comunicării, ci pe aceea a tehnicilor comunicării: fiecare nou mijloc de comunicare (scrisul, tiparul, radioul, internetul, telefonul mobil) poate să genereze schimbări comportamentale la scară mare, pe plan economic, social sau ideologic." (Cabin, Dortier, 2010).

Manuel Catells, profesor de sociologie la Universitatea Berkeley, California consideră că internetul se bazează pe o serie de principii generale: cel al interactivităţii care permite efectuarea de schimburi de informaţii în orice moment de la sursă la receptor şi invers, cel al virtualităţii care presupune suprapunerea mai multor dimensiuni, şi cel al hipertextului şi hipermedia care adună şi pune în relaţie în acelaşi mesaj texte, imagini şi sunete. Cu toate acestea Manuel Castells (2000) apreciază că „internetul nu va înlocui celelalte medii, în ciuda speranţelor aduse de multimedia, nu ne va transforma în angajaţi la distanţă şi nici măcar în sedentari legaţi de ecranele calculatoarelor" (Cabin, Dortier, 2010, 273).

Noile tehnologii de comunicare oferă indivizilor şansa de a se exprima în spaţiul public dar în acelaşi timp generează şi o fragmentare a acestuia prin apariţia unor spaţii parţiale, individuale fără legătură între ele. Potrivit lui Bernard Miège (2008), fragmentarea spaţiului public datorat în special noilor tehnologii de comunicare a produs o pasivitate a oamenilor în ceea ce priveşte viaţa politică întrucât agenda publică este stabilită de elitele politice care îşi desfăşoară activitatea în special în cadrul spaţiului public dominant. Din acest punct de vedere se poate constata că societatea informaţională nu a eliminat inegalităţile în legătură cu accesul la spaţiul public deoarece numeroşi actori sociali nu beneficiază încă de noile dispozitive comunicaţionale pentru a obţine informaţii diversificate şi din mai multe surse în timp ce alţii deţin astfel de mijloace sofisticate care le permit să fie mult mai prezenţi în spaţiul public.

Webul şi dezvoltarea sa rapidă ridică probleme importante pentru sociologie în ceea ce priveşte efectele sociale şi relaţionale care prin internet capătă altă dimensiune, astfel încât prezenţa fizică şi figura de la întâlnirile faţă în faţă încep să fie înlocuite prin comunicarea reţelelor sociale, poştei electronice, blogurilor, serviciilor de conversaţie online şi ale forumurilor care conduc la o descentrare şi o decorporalizare a raporturilor sociale.

Întrebările, obiectivele şi ipotezele cercetării

Principala întrebare a cercetării a vizat dimensiunea (cognitivă sau afectivă) care primează în reacţia oamenilor la creşterea ponderii comunicării virtuale faţă de comunicarea interpersonală tradiţională, atât în viaţa socială (cu instituţiile publice şi private) cât şi în viaţa personală.

Principala presupoziţie a studiului s-a referit la existenţa unor diferenţe în raportul dintre cele două dimensiuni ale reacţiei la această schimbare în funcţie de scopul şi practicile comunicării electronice şi în funcţie de variabile individuale ca genul şi strategiile de autoreglare cognitiv-emoţionale.

Obiectivele au avut în vedere următoarele două probleme: identificarea raportului dintre dimenisunile cognitivă şi afectivă ale patternului reacţiilor individuale la schimbarea care se produce în modalitatea de comunicare cu structurile administrativ-financiare private şi de stat şi în viaţa personală odată cu creşterea gradului de informatizare al societăţii şi identificarea diferenţelor în ce priveşte cele două dimensiuni ale reacţiei la schimbarea generată de informatizarea societăţii în funcţie de scopul, de practicile comunicării electronice şi de variabile individuale (genul şi strategiile de autoreglare cognitiv-emoţionale).

În ceea ce priveşte ipotezele cercetării au fost formulate mai multe presupoziţii. Am presupus că reacţiile (cognitivă şi afectivă) la creşterea ponderii comunicării electronice (în viaţa personală şi socială) corelează pozitiv între ele dar diferenţiat în funcţie de domeniul comunicării şi de tipul reacţiei. De asemenea, am apreciat că reacţia cognitivă este mai puternic corelată cu reacţia afectivă la nivelul comunicării online în plan personal decât la nivelul comunicării online în plan instituţional astfel încât reacţia cognitivă la comunicarea online cu prietenii şi reacţia cognitivă la comunicarea online cu instituţiile corelează pozitiv dar mai slab decât reacţia afectivă la comunicarea online cu prietenii cu reacţia afectivă la comunicarea online cu instituţiile. O altă ipoteză s-a referit la faptul că există diferenţe în funcţie de numărul şi scopul utilizării practicilor comunicării electronice în ce priveşte cele două dimensiuni (cognitivă şi afectivă) ale reacţiei la schimbarea generată de creşterea ponderii comunicării informatizate. Astfel, am presupus că persoanele care utilizează puţine instrumente de comunicare electronică vor raporta reacţii preponderent negative la schimbare, în timp ce persoanele care utilizează multe instrumente de comunicare electronică vor raporta reacţii

preponderent pozitive la schimbare. În același sens am formulat presupoziția că utilizarea practicilor comunicării electronice în scop utilitar, curent, diferențiază cele două dimensiuni (cognitivă și afectivă) ale reacției la schimbarea generată de creșterea ponderii comunicării informatizate mai accentuat decât cele utilizate în scop de informare sau loisir. Ultimile două ipozeze s-au referit la existența unor diferențe în ce privește cele două dimensiuni ale reacției la schimbarea generată de creșterea ponderii comunicării informatizate în funcție de gen și în funcție de interacțiunea dintre numărul practicilor de comunicare online și strategiile de autoreglare cognitiv-afective.

Metodologia cercetării

În studiu au fost incluși 100 de participanți, cu vârste între 23 și 55 ani, M = 32,70 D.S. = 8,28, angajați în domenii profesionale diferite. Grupurile investigate au fost alese ca grupuri naturale compacte cu componență și structură determinate de specificul grupului. Eșantionul ad libitum pe care s-a realizat cercetarea a fost unul de convenienţă format din participanți din București care au făcut parte din grupurile alese pentru cercetare în baza unui acord individual de tip voluntariat în perioada iunie-iulie 2010. În vederea culegerii datelor s-a folosit metoda anchetei pe bază de chestionar autoadministrat colectiv din rațiuni economice, procedurale, de timp și a disponibilității resurselor umane. Participanții la studiu au fost informați cu privire la obiectivele cercetării, la confidențialitatea și la scopul și utilitatea datelor.

Pentru colectarea datelor au fost utilizate trei scale de autoevaluare a: modalităților de comunicare virtuală și a intensității utilizării acestora (elaborată de autor); atitudinilor și reacțiilor la creșterea ponderii comunicării electronice la nivel instituțional și personal (elaborată de autor); modalității de autoreglare cognitiv-afectivă, Garnefski-2001 (tradusă și adaptată de autor).

Scala de autoevaluare a modalităților (instrumentelor și practicilor) de comunicare informatizată și a intensității utilizării acestora a implicat indicarea pe o scală de tip Likert de la 1 la 5 (1= în foarte mică măsură, 2= în mică măsură, 3=în măsură potrivită, 4= în mare măsură, 5= în foarte mare măsură), a măsurii în care sunt utilizate fiecare dintre 14 modalități de comunicare prin internet (poșta electronică, chat, forumuri, site-uri de rețele sociale, baze de date, fluxuri de știri, bloguri, servicii de tip social

pentru identificarea şi împărţirea de informaţii, pagini de internet care permit oricui accesul liber pentru a adăuga sau schimba conţinut de informaţii, servicii de găzduire de conţinut audio-video, plata facturilor la utilităţi şi a diferitelor taxe la instituţii publice sau private, accesarea paginilor de internet a unor instituţii diverse pentru obţinerea de informaţii, achiziţionarea de produse sau servicii, accesarea de site-uri specializate în domeniul în care lucrează). Cele 14 practici de comunicare şi folosire a internetului au fost identificate în prealabil prin metoda focus-grup.

Inventarul reacţiilor la schimbarea socială pentru identificarea atitudinilor şi reacţiilor la creşterea ponderii comunicării electronice la nivel instituţional şi personal a măsurat două tipuri de reacţii la schimbare (cognitivă şi afectivă) pe două dimensiuni (comunicare la nivel instituţional şi la nivel personal). Cele patru categorii de reacţii la schimbare au fost identificate în prealabil prin metoda focus-grup. Instrumentul este compus din 34 de itemi cu răspunsuri pe o scală de tip Likert de la 1 la 5 (1= în foarte mică măsură, 2= în mică măsură, 3=în măsură potrivită, 4= în mare măsură, 5= în foarte mare măsură) – scorurile mici = reacţie preponderent negativă şi scorurile mari = o reacţie preponderent pozitivă şi conţine patru subscale pentru măsurarea a patru categorii de reacţii la schimbare. Reacţie afectiv instituţională conţine nouă indicatori (α=.65): „Aş fi fericit, dacă aş primi informaţiile de care am nevoie de la instituţiile publice în timp real prin intermediul internetului”, „Mă simt jenat/ă, când nu ştiu să folosesc o aplicaţie online a unei instituţii şi trebuie să apelez la cineva mai competent.Reacţie afectiv personală este formată din 8 indicatori (α=.77): „Sunt încântat că pot comunica pe internet cu prietenii mei atunci când am o problemă”, „Eşecul în schimbul de mesaje online cu prietenii îmi afectează părerea bună despre mine”. Reacţie cognitiv instituţională cuprinde opt indicatori (α=.72),: „Este important pentru mine să pot comunica prin internet cu instituţiile financiare şi cu autorităţile statului atunci când am o problemă”, „Mă deranjează când nu ştiu cum trebuie să completez o cerere/un formular pe internet pentru o anumită instituţie financiară sau autoritate publică”. Reacţie cognitiv personală are nouă indicatori (α=.67).: „Mă gândesc că mi-am făcut mai mulţi prieteni (mi i-am apropiat pe cei vechi) de când am început să folosesc comunicarea pe internet”, „Aş putea trăi şi fără să comunic pe internet cu prietenii, colegii şi persoanele apropiate”.

Scala autoreglării cognitiv-emoţionale (N.Garnefski et al., 2001) de autoevaluare a propriilor cogniţii şi stări afective, tradusă şi adaptată pentru populaţia din România.conţine 32 de indicatori distribuiţi în nouă subscale: 1. auto-învinovăţire, 2. acceptare, 3. reflectare asupra sentimentelor şi gândurilor asociate cu evenimente negative, 4. reconcentrarea pe experienţele pozitive în locul orientării asupra evenimentelor actuale, 5. planificarea în legătură cu paşii care trebuie urmaţi pentru a face faţă situaţiilor negative, 6. reevaluarea pozitivă a unui eveniment, 7. aranjarea lucrurilor aşa cum trebuie, 8. punerea lucrurilor în perspectivă, 9.perceperea lucrurilor dintr-o perspectivă fatalistă (Cronbach Alpha între α=.65 şi α=.88).

Procedurile statistice folosite pentru testarea ipotezelor au fost următoarele: testul corelaţiilor Pearson pentru prima ipoteză, analiza de varianţă ANOVA (One Way) a distribuţiei seriilor de scoruri în funcţie de variabile criteriu cu mai mult de două categorii şi analiza de varianţă multifactorială (ANOVA) pentru a doua ipoteză, testul T pentru semnificaţia diferenţei dintre scorurile medii ale variabilelor măsurate, în funcţie de gen şi analiza de varianţă multifactorială (ANOVA şi MANOVA) a scorurilor subscalelor inventarului reacţiilor la schimbare socială în funcţie de efectul de interacţiune al numărului practicilor de comunicare cu strategiile de autoreglare cognitiv-afective.

Rezultatele cercetării şi discuţii

Relaţiile între reacţiile la extinderea utilizării comunicării electronice prsupunse în prima ipoteză au fost confirmate de analiza corelaţională a datelor care a evidenţiat o corelaţie pozitivă puternică (r=0,71, r^2=0,50 la $p<0.001$) între dimensiunea cognitivă şi afectivă a reacţei la utilizarea comunicării electronice în viaţa personală şi tot o corelaţie pozitivă însă mai redusă ca intensitate între dimensiunea cognitivă a reacţiei la comunicarea electronică cu instituţiile şi dimensiunea afectivă a comunicării electronice cu instituţiile (r=0,62, r^2=0,38 la $p<0.001$). Astfel, se pot constata următoarele: cu cât reacţia cognitivă la utilizarea comunicării online la nivel personal este mai intensă cu atât reacţia afectivă în comunicarea pe internet la nivel personal este mai mare. Acest lucru este demonstrat şi de coeficientul de determinare (r^2=0,50) care arată că există o relaţie puternică între reacţia la schimbare în plan

personal atât afectiv cât şi cognitiv în rândul celor 100 de participanţi investigaţi în această cercetare.

În ceea ce priveşte relaţia dintre dimensiunea cognitivă şi afectivă a reacţei la utilizarea comunicării electronice în interacţiunea cu instituţiile publice şi private se observă că aceasta este de asemenea intensă, însă într-o măsură mai redusă. Din analiza celor două tipuri de interacţiuni personale şi instituţionale realizate prin intemediul internetului reiese că subiecţii manifestă o reacţie de schimbare mai puternică când este vorba de comunicare cu prietenii, în plan personal decât în plan instituţional. Acest lucru se poate datora şi gradului încă redus de informatizare al instituţiilor, în special a celor publice, a autorităţilor de stat care nu permit pe deplin un acces şi o modalitate de comunicare exclusiv online sau o alternativă la cea a comunicării faţă în faţă cu funcţionarii. În cazul în care indivizii au arătat o reacţie de schimbare mai pronunţată pentru comunicarea online în viaţa personală poate observa că pentru aceştia este mai importantă, sau oricum este situată pe primul plan comunicarea prin internet cu prietenii şi cu cei apropiaţi decât cea cu instituţiile fie publice sau private. Se poate observa şi o relaţie, însă mai redusă ca intensitate ($r=0,43$, $r^2=0,18$ la $p<0.001$) şi între reacţia cognitivă la comunicarea online cu prietenii şi reacţia cognitivă la comunicarea online cu instituţiile. Din această relaţie se poate constata că reacţia cognitivă prevalează celei afective, subiecţii acordă astfel o mai mare importanţă schimbărilor la nivel perceptiv decât celor la nivel emoţional. Deşi se observă o reacţie atât cognitivă cât şi afectivă la comunicarea prin internet în plan personal, rezultatele arată că indicatorii cognitivi produc o reacţie la schimbare mai puternică, ceea ce înseamnă că internetul ca mijloc de comunicare impersonal este mai degrabă un instrument care presupune o abordare cognitivă mai însemnată şi de asemenea o schimbare mai importantă în planul cogniţiei subiecţilor. Între reacţia afectivă la comunicarea online în viaţa personală şi reacţia afectivă la comunicarea online cu instituţiile nu există nici o relaţie semnificativă statistic.

În ceea ce priveşte cea de-a doua ipoteză a cercetării s-au evidenţiat diferenţe semnificative în reacţia la schimbare în funcţie de practicile de comunicare electronică activate în foarte mare măsură. Analiza de varianţă unifactorială a evidenţiat o variaţie a scorurilor ambelor dimensiuni (cognitivă şi afectivă) ale reacţiei la comunicarea electronică personală şi o variaţie a scorurilor dimensiunii cognitive a reacţiei la comunicarea instituţională în funcţie de numărul de practici de

comunicare electronică activate în foarte mare măsură [(F[4, 95] cu valori între 2.78 şi 4.60, cu semnificaţia între $p < .001$, şi $p < .05$). Astfel, se constată că reacţia afectivă la comunicarea online cu instituţiile diferă semnificativ în funcţie de măsura în care este folosită poşta electronică. Cei care folosesc serviciul de mail în foarte mare măsură (M=32,44, D.S.=3,77) au o reacţie afectivă în comunicarea online cu instituţiile mult mai accentuată decât cei care utilizează mailul în măsură potrivită (M=27,14, D.S.=8,29). De asemenea reacţia cognitivă la comunicarea online cu instituţiile este mai puternică pentru cei care folosesc poşta electronică în foarte mare măsură (M=30,96, D.S.=5,10) faţă de cei care utilizează acest serviciu doar în mică măsură. (M=27,86, D.S.=5,81). Reacţia cognitivă la comunicarea online în plan personal este mai scăzută ca intensitate (M=21, D.S.=1,41) pentru cei care accesează mailul în mică măsură decât cei care îl folosesc în foarte mare măsură (M=30,27, D.S.=5). În privinţa utilizării poştei electronice se poate spune că cei care folosesc în foarte mare măsură acest serviciu de comunicare au reacţii atât cognitive cât şi afective în plan instituţional şi numai reacţii cognitive în plan personal, ceea ce înseamnă că reacţiile afective personale nu diferă în funcţie de intensitatea folosirii poştei electronice.

La utilizarea chat-ului în comunicarea pe internet aşa cum era şi de aşteptat reacţia afectivă şi cognitivă diferă în funcţie de acest tip de comunicare numai în plan personal, nu şi instituţional [(F[4, 95] cu valori între 3.64 şi 3.88, cu semnificaţia între $p < .001$, şi $p < .05$). Cei care folosesc în foarte mare măsură chat-ul în comunicarea online cu prietenii au o reacţie afectivă (M=24,87, D.S.=5,47) şi cognitivă (M=31,82, D.S.=5,14) mult mai intensă decât cei care intră pe chat în foarte mică măsură (M=19,40, D.S.=6,69) şi în mică măsură(M=26,88, D.S.=5,98).

Rezultate interesante arată analiza reacţiilor afective la comunicarea online cu prietenii în funcţie de intensitatea accesării site-urilor de reţele sociale [(F[4, 95] cu valoarea 5,87, cu semnificaţia $p < .001$,). Subiecţii care utilizează în foarte mare măsură paginile de internet de socializare au o reacţie afectivă la comunicarea online cu prietenii mult mai accentuată (M=25,94, D.S.=6,23) decât cei care folosesc în foarte mică măsură (M=19,23, D.S.=4,80) aceste tipuri de site-uri. În privinţa celorlalte tipuri de reacţii cognitiv personal şi instituţional şi afectiv instituţional nu se diferenţiază nici un coeficient semnificativ statistic. Acest lucru ne arată că accesarea în foarte mare măsură a reţelor sociale de pe internet provoacă o reacţie afectivă puternică la comunicarea online în

plan personal, ceea ce înseamnă că afectivitatea este principalul factor de schimbare pentru cei care comunică online cu prietenii. De aici se poate concluziona că site-urile de socializare accentuează în primul rând schimbări de ordin emoţional în rândul celor care le utilizează în scopul comunicării personale pe internet.Acelaşi lucru se întâmplă şi pentru utilizarea blogurilor [(F[4, 95] cu valoarea 2,78, cu semnificaţia p < .005,), (M=20,18, D.S.=6,32), (M=25,22, D.S.=4,63), a serviciilor de tip social [(F[4, 95] cu valoarea 3,43, cu semnificaţia p < .005,), (M=20,54, D.S.=5,71), (M=25, D.S.=6,26), paginilor de internet care permit oricui accesul liber pentru a adăuga sau schimba conţinut de informaţii [(F[4, 95] cu valoarea 3,23, cu semnificaţia p < .005), (M=21,07, D.S.=4,69), (M=25,29, D.S.=5,50) şi a serviciilor de găzduire de conţinut audio-video [(F[4, 95] cu valoarea 3,40, cu semnificaţia p < .005), (M=17,86, D.S.=5,04), (M=24,96, D.S.=6,26). Astfel, cei care utilizează aceste servicii de comunicare în foarte mare măsură au o reacţie afectivă mult mai puternică ca intensitate decât cei care le întrebuinţează în foarte mică şi în mică măsură. Ceea ce se poate de asemenea observa este faptul că toate serviciile de comunicare menţionate mai sus, inclusiv site-urile de reţele sociale utilizate atât în foarte mare măsură cât şi în foarte mică măsură sunt reprezentative statistic numai în asocierea cu reacţii afective la interacţiunea online în plan personal. Deşi cei care le utilizează în foarte mare măsură au o reacţie afectivă mult mai puternică decât cei care le folosesc doar în mică măsură putem considera că aceste instrumente de comunicare sunt în mare parte realizate pentru a influenţa reacţia la schimbare şi a genera o atitudine mai mult emoţională decât cognitivă sau şi cognitivă şi afectivă în acelaşi timp. La fel şi aici nu există reacţii de ordin cognitiv nici la nivel instituţional, personal şi nici reacţii afective la nivel instituţional care să indice diferenţe semnificative statistic între mediile celor care utilizează cu o anumită intensitate aceste tipuri de practici online.

În cazul accesări paginilor de web pentru achiziţionarea de produse şi sau diferite servicii de pe internet sunt asociate numai reacţii cognitive la fel mai intense pentru cei care utilizează în foarte mare măsură în comparaţie cu cei care le utilizează în foarte mică măsură [(F[4, 95] cu valori între 2.78 şi 6.62, cu semnificaţia între p < .001, şi p< .05), la comunicarea online atât în plan instituţional (M=24,80, D.S.=4,85), (M=33,40, D.S.=5,50) cât şi în plan personal (M=26,53, D.S.=3,92), (M=34,40, D.S.=8,56) cele de ordin afectiv nu au fost semnificative

statistic. Aşadar se poate concluziona că folosirea acestor tipuri de pagini de internet nu determină reacţii afective în rândul subiecţilor din cadrul cercetării realizate.

În urma realizării analizei de varianţă unifactorială se observă că există o variaţie a scorurilor ambelor dimensiuni cognitivă şi afectivă ale reacţiei la comunicarea electronică personală şi o variaţie a scorurilor dimensiunii cognitive a reacţiei la comunicarea instituţională în funcţie de tipul practicilor şi instrumentelor de comunicare electronică activate în foarte mare măsură. Reacţiile afective la comunicarea online cu prietenii sunt mult mai accentuate pentru cei care folosesc în mare măsură majoritatea instrumentelor de navigare pe internet în timp ce pentru reacţiile cognitive la comunicarea online cu instituţiile acestea apar în special la accesarea site-urilor pentru achiziţionarea de produse şi servicii. Astfel se poate constata predominanţa reacţiilor afective la schimbarea în comunicarea personală faţă de schimbarea în comunicarea instituţională, unde prevalează reacţiile cognitive.

În ceea ce priveşte numărul practicilor de comunicare electronică folosite în foarte mare măsură de persoanele investigate seria de date a fost împărţită în grupe de câte patru percentile astfel încât: centila unu cuprinde subiecţii care utilizează până la 4 instrumente, centila doi pe cei care accesează până la 6 instrumente, centila trei, până la 9 instrumente iar centila patru până la 12 instrumente. Analiza de varianţă unifactorială realizată în funcţie de numărul de practici (instrumente) de comunicare online arată diferenţe semnificative statistic între cei care utilizează un număr de până la 4 instrumente de navigare pe internet în foarte mare măsură şi cei care folosesc până la 9 instrumente în foarte mare măsură [(F[4, 95] cu valoarea între 3,93 şi 9,36, cu semnificaţia între $p < .001$, şi $p< .05$). Astfel, reacţia cognitivă la comunicarea online cu instituţiile este mai puternică pentru cei care accesează până la 9 instrumente (M=31,80, D.S.=4,80) în foarte mare măsură decât pentru cei care accesează până la 4 instrumente în foarte mare măsură (M=27,43, D.S.=4,98). În comunicarea online personală se constată diferenţe semnificative statistic atât în reacţia cognitivă (M=25,78, D.S.=4,33), (M=31,88, D.S.=4,78) cât şi în cea afectivă (M=19,04, D.S.=3,33), (M=25,20, D.S.=5,75) care este mai puternică ca intensitate pentru cei care folosesc un număr de până la 9 instrumente de navigare pe internet decât cei care utilizează până la 4 instrumente în foarte mare măsură.

Pentru a avea o viziune mai sintetică a reacţiilor cognitive şi afective la schimbare am construit două variabile care însumează scorurile de la cele patru subscale ale scalei „Inventarul reacţiilor la schimbarea socială, şi anume reacţia afectivă la comunicarea computerizată (reacţia afectiă pesrsonal şi reacţia afectiă instituţională) şi reacţia cognitivă la comunicarea computerizată (reacţia cognitiv personală şi reacţia cognitiv instituţională). Analiza de varianţă unifactorială a arătat că pentru ambele variabile, reacţia afectivă la comunicarea computerizată şi reacţia cognitivă la comunicarea computerizată, cu cât creşte numărul de instrumente utilizate în foarte mare măsură de subiecţi cu atât creşte şi nivelul de intensitate al celor două tipuri de reacţii însumate, atât cognitiv cât şi afectiv. Astfel, pentru cei care folosesc până la 9 instrumente de navigare reacţia afectivă (M=57,32, D.S.=5,35), (M=49,39, D.S.=5,22) şi reacţia cognitivă (M=63,68, D.S.=6,83), (M=53,22, D.S.=7,17) este mai intensă decât pentru cei care folosesc doar până la 4 instrumente, în foarte mare măsură [(F[4, 95] cu valoarea între 7,70 şi 8,66, cu semnificaţia $p < .001$). Din cele arătate mai sus se poate constata că cei care folosesc un număr mai mare de instrumente de navigare pe internet în foarte mare măsură au o reacţie atât cognitivă cât şi afectivă (nu şi la reacţia afectivă la comunicarea online cu instituţiile) mai puternică decât cei care utilizează un numă mai redus de instrumente.Acest lucru arată că, cu cât subiecţii folosesc mai puţine practici de comunicare prin internet cu atât au mai puţine reacţii cognirive şi afective.

Cea de-a treia ipoteză referitoare la diferenţele de gen în reacţiile la schimbarea în modalitatea de comunicare, testul de semnificaţie statistică a diferenţelor dintre scorurile medii (T-test) evidenţiază faptul că între persoanele de gen masculin (56) şi persoanele de gen feminin (44) din cadrul studiului diferenţa este semnificativă statistic în privinţa reacţiei afective şi cognitive numai la comunicarea online în plan personal. Reacţia atât afectivă cât şi cognitivă la comunicarea online în plan personal a femeilor este mai accentuat pozitivă decât reacţia bărbaţilor. Reacţia afectivă a persoanelor de gen feminin este mai accentuat pozitivă (M=23,66, S.D.=5,54) comparativ cu reacţia persoanelor de gen masculin (M=21,46, S.D.=5,33), conform t= -2,02, df.98, sig. 0,46. Reacţia cognitivă a persoanelor de gen feminin este mai accentuat pozitivă (M=31,05, S.D.=5,70) comparativ cu reacţia persoanelor de gen masculin (M=28,07, S.D.=4,88), conform t= -2,82, df.98, sig. 0,006.

Ultima ipoteză cu privire la diferenţele în reacţiile la schimbare în funcţie de interacţiunea dintre numărul practicilor de comunicare online şi strategiile de autoreglare cognitiv-afectivă a fost validată. Analiza multivariată a scorurilor dimensiunilor reacţiei afective la comunicarea electronică în plan personal în raport cu numărul practicilor de comunicare electronică la care se recurge în foarte mare măsură şi cu strategiile de reglare cognitivă specifice, a evidenţiat un efect semnificativ al interacţiunii dintre numărul practicilor de comunicare electronică şi următoarele strategii adaptative de reglare cognitiv-afectivă: 1. reconcentrarea pe experienţele pozitive şi reevaluarea pozitivă a unui eveniment în sensul dezvoltării personale, 2. capacitatea de planificare în legătură cu strategia care trebuie urmată pentru a face faţă situaţiilor negative şi punerea în perspectivă a acestora şi 3. autobalamarea, reflectarea asupra sentimentelor şi gândurilor asociate cu evenimente negative şi perceperea lucrurilor dintr-o perspectivă fatalistă.

Intensitatea în utlizarea intrumentelor de navigare pe internet, reconcentrarea pe experienţele pozitive şi reevaluarea pozitivă a unui eveniment în sensul dezvoltării personale interacţionează cumulat în diferenţierea reacţiei afective la comunicarea online cu în plan personal [(F[4, 95] cu valoarea 1,83, cu semnificaţia $p < .005$, $\omega^2 = .144$). Astfel, cu cât reacţia afectivă la comunicarea online cu prietenii este mai redusă ca intensitate (M=17,38, D.S.=2,72) cu atât se constată o scădere a intensităţii utilizării instrumentelor de navigare pe internet şi o diminuare a capacităţii persoanelor de a se refocaliza pe experienţele pozitive şi de a-şi reevalua pozitiv atitudinea pentru dezvoltarea personală. În schimb cei care au o reacţie afectivă puternică la comunicarea pe internet în plan personal (M30, D.S.=5,65), au şi o intensitate ridicată a utilizării instrumentelor de navigare online cumulată cu o capacitate mare de reevaluarea pozitivă însă cu o atitudine redusă de a se recentra pe experienţele pozitive. Rezultatele obţinute indică trendul obţinut şi la analizele anterioare care arată că cei care au o reacţie afectivă accentuată în comunicarea online cu prietenii, folosesc şi cel mai mare număr de instrumente pentru a naviga pe internet şi totodată dau dovadă de o calitatea de a reevalua pozitiv evenimentele din ultima perioadă a vieţii lor.

În legătură cu capacitatea de planificare a strategiei care trebuie urmată pentru a face faţă situaţiilor negative şi punerea în perspectivă a acestora, se constată că acestea se reduc ca intensitate când subiecţii au o reacţie cognitivă diminuată în plan personal şi o utilizare scăzută a

instrumentelor de navigare pe internet şi invers cu cât acestea cresc cu atât se observă o reacţie cognitivă puternică la comunicarea online cu prietenii [(F[4, 95] cu valoarea 2,38, cu semnificaţia $p < .005$, $\omega^2 = .203$). Astfel, la un nivel scăzut al reacţiei cognitive la comunicarea online cu prietenii (M=22,57, D.S.=4,50) se constată intensitate redusă utilizării instrumentelor de navigare pe internet şi de asemenea o capacitate mică de planificare şi punere în perspectivă. La un nivel ridicat al reacţiei cognitive la comunicarea în plan personal (M=35,11, D.S.=4,59) se înregistrează o intensitate ridicată a folosirii instrumentelor de navigare pe internet şi totodată subiecţii demonstrează o capacitate mare de planificare şi punere în perspectivă a evenimentelor.

Analizele rezultate în urma cumulării reacţiilor cu strategiile de adaptare şi reglare cognitiv-afectivă ne arată că prevalează reacţiile la schimbare atât emoţionale cât şi cognitive în plan personal şi acestea cu cât sunt mai puternice cu atât intensitatea în utilizarea instrumentelor de nagivare este mai mare iar indivizii aleg ca strategii de adaptare şi reglare în foarte mare măsură pe cele de ordin cognitiv (planificare, punere în perspectivă, refocalizare şi chiar reevaluare care presupune şi o coponentă afectivă. Aşadar este interesant de observat că deşi predomină în toate statisticile obţinute reacţia afectivă la comunicarea online pe plan personal, strategiile adaptative şi reglatorii alese de subiecţi sunt preponderent cele cognitive.

În privinţa auto-învinovăţirii, meditării asupra sentimentelor şi gândurilor asociate cu evenimente negative şi perceperii lucrurilor dintr-o perspectivă fatalistă se observă o asociere numai cu reacţia afectivă la comunicarea online cu instituţiile [(F[4, 95] cu valoarea 0,75, cu semnificaţia $p < .005$, $\omega^2 = .017$). Cei care au o reacţie afectivă la comunicarea online cu instituţiile slabă (M=23,50, D.S.=0,7), au şi o intensitate redusă a utilizării instrumentelor de navigare online cumulată cu un sentiment redus de autoblamare şi de percepere a lucrurilor dintr-o perspectivă fatalistă, însă cu o capacitate intensă de reflectare asupra sentimentelor şi gândurilor asociate cu evenimente negative. Persoanele care au o reacţie afectivă la comunicarea online cu instituţiile ridicată (M=37,50, D.S.=3,53), au şi o intensitate mare a utilizării instrumentelor de navigare online, de asemenea dau dovadă de o reflectare ridicată asupra sentimentelor şi gândurilor asociate cu evenimente negative dar exprimă în mare măsură un sentiment de autoblamare şi numai în mică măsură percep lucrurile dintr-o perspectivă fatalistă.

Concluzii

Din analiza datelor se poate constata că persoanele care utilizează internetul ca mijloc de comunicare atât în gestionarea relaţiilor personale cât şi în interacţiunea cu instituţiile manifestă o reacţie afectivă şi cognitivă pozitivă. Din analiza celor două tipuri de interacţiuni personale şi instituţionale realizate prin intemediul comunicării virtuale se observă că subiecţii manifestă o reacţie de schimbare mai puternică când este vorba de comunicarea cu prietenii, în plan personal decât în plan instituţional. Acest lucru se poate datora şi gradului încă redus de informatizare a instituţiilor, în special a celor publice, a autorităţilor de stat care nu permit pe deplin un acces şi o modalitate de comunicare exclusiv online sau o alternativă la cea a comunicării faţă în faţă cu funcţionarii.

În sociologie, procesul de schimbare se referă de cele mai multe ori la o transformare observabilă în timp, care afectează structura şi funcţionarea organizării sociale a unei colectivităţi date şi care modifică întregul curs al istoriei sale. În prezentul studiu, schimbarea socială a fost operaţionalizată ca fiind suma efectelor produse de societatea informaţională, de utilizarea intensivă a tehnologiei informaţiei în toate sferele de activitate şi de existenţă umană care au impact deosebit de important asupra unui număr din ce în ce mai mare de indivizi şi care afectează toate clasele sociale de pe întreg teritoriul ţării noastre.

În urma rezultatelor obţinute şi prelucrate statistic până în acest moment, consider că trebuie elaborate şi implementate la nivelul organzaţiilor publice dar şi în rândul celor private diferite programe pentru eficientizarea interacţiunii informatizate care să conducă la obţinerea unor patternuri de reacţii pozitive în ceea ce priveşte utilizarea comunicării prin internet. Din această cauză, apreciez că fenomenele cele mai vizibile ale acestei schimbări sociale sunt în principal legate de noile sisteme de interacţiune între indivizi şi între aceştia şi o serie de instituţii de stat şi private cum ar fi plăţile online a facturilor şi impozitelor, comunicarea prin intermediul reţelelor sociale care accentuează caracterul impersonal al comunicării. Pentru măsurarea şi evaluarea nivelului societăţii informaţionale trebuie să se ia în considerare mai multe aspecte: accesul indivizilor la noile tehnologii, preţul de conectare la internet, practicile de utilizare, nivelul de competenţă a celor ce folosesc noile tehnologii de comunicare şi numărul şi calitatea serviciilor publice oferite online.

Reacţia la schimbarea generată de informatizarea din ce în ce mai alertă a tot mai multor şi diverse domenii de activitate se diferenţieze în primul rând în funcţie de particularităţile grupului social. Din acest motiv, se dovedeşte impotantă propunerea lui Pierre Lévy care „promovează ideea formării competenţelor mediatice şi informaţionale din două motive: pentru a feri pe neparticipanţi de posibilitatea eşecului şi a devierilor odată intraţi în lumea virtuală, iar pentru cei iniţiaţi de a le creşte capacitatea folosirii optime a cyberspaţiului în concordanţă cu necesităţile lor" (Pierre Lévy, 2000; Rotaru, 2010).

Mai mulţi teoreticieni ai noilor media (Behamou, 2004; Breton, 2000) apreciază ca oportună necesitatea unei pedagogii media pentru însuşirea competenţelor mediatice şi informaţionale pentru ca participanţii, fie în calitate de emiţători, fie de receptori să poată face faţă schimbărilor generate de ubicuitatea specifică internetului şi tehnologiei informaţionale asociate. Internetul are un rol imporant asupra mediatizării domeniului educaţiei prin noile modalităţi de relaţionare dintre profesori şi elevi sau studenţi astfel încât trebuie analizate în detaliu şi pentru fiecare segment şi specialitate în parte suportul pe care îl pot oferi noile tehnologii de comunicare procesului educativ. În acest sens, prin folosirea internetului în realizarea actului instructiv-educativ, atenţia se concentrează pe elev şi student mai mult şi mai puţin pe profesor, întrucât prin apariţia surselor de cunştiinţe şi informare multiple oferite de mediul online învăţarea este interactivă şi tranzacţională astfel încât elevii participă direct la propria lor formare.

Everette E. Dennis, profesor de comunicare şi management media la Universitatea Fordham şi autor a numeroase studii despre tehnologiile informaţionale consideră că este nevoie de realizarea unei educaţii despre comunicarea de masă, mai ales în contextul multiplicării surselor de informare existente în societatea contemporană. De aceea, acesta propune şi conceptul de „pedagogie media" care se referă în primul rând la un tip de socializare pe care copii şi tinerii ar trebui să-l parcurgă din momentul în care vin în contact direct cu mass-media şi în special cu noile media de tipul internetului şi reţelelor virtuale. În acest moment se mută accentul de la competenţele şi abilităţile de a comunica prin aceste mijloace la învăţarea modalităţilor de utilizare a online-ului şi în special a înţelegerii accesări surselor de informare.

References

Behamou, B. (2004) *Le projet Proxima, pour une appropriation de l'internet a l'ecole et dans les familles*. Paris: IEP.

Breton, P. (2000) *Le culte de l'Internet. Une menace pour le lien social?* La Paris: Découverte.

Cabin, P., Dortier J., F. (2010) *Comunicarea*. Iaşi: Editura Polirom.

Castells, M. (2000) *The Rise of Network Society, The Information Age: Economy, Society and Culture*. Oxford. Cambridge: U.K, Blackwell.

Dennis, E., E. (2004) Aut of Sight and Aut of Mind. The Media Literacy Needs of Grown-Ups, in *American Behavioral Scientist*, 48, 202-211.

Garnefski, N., Kraaij, V., Spinhoven, P. (2001) Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems, in *Personality and Individual Differences*, 8, 1311-1327.

Lévy, P. (2000) *World Philosophie*. Paris: Editions Jacob.

Miège, B. (2008) *Informaţie şi comunicare. În căutarea logicii sociale*. Bucureşti: Editura Polirom.

Rotaru, I. (2010) *Comunicarea virtuală*. Bucureşti: Editura Tritonic.

Ştefănescu, P. (2005) Societatea informaţională o provocare tehnologică sau politică?, in *Manager Journal*, 2, 8-17.

Wolton, D., Olivier J. (2000) *Internet. Petit maneul de survie*. Paris: Flammarion.

Date despre Autor

2007-2008, participare la realizarea etapei iniţiale a proiectului „Promoting Psychological Well-Being Globally", iniţiat de International Initiatives Committe of International School Psychology Association/ISPA. 2008-2009, participare la realizarea etapei intermediare a proiectului „Exploring Student Engagement in Schools Internationally: A Collaborative International Study", iniţiat de International Initiatives Committee of International School Psychology Association / ISPA. Din 2009 şi până în prezent, membru activ şi prezentări de cercetări şi workshop-uri la conferinţe internaţionale în cadrul ADRIPS (L'ASSOCIATION POUR LA DIFFUSION DE LA RECHERCHE

INTERNATIONALE EN PSYCHOLOGIE SOCIALE şi în Clubul de PSIHOSOCIOLOGIE din Facultatea de Sociologie şi Asistenţă Socială, Universitatea din Bucureşti.

Human Trafficking as a Phenomenon. From the Sacred Body to the Product Body

[Traficul de Fiinţe Umane ca Fenomen. De la Trupul Sacru la Trupul Marfă]

Ph.D. Candidate Liviu ZANFIRESCU[1]

Abstract[2]

Human trafficking, in all its forms of expression (sexual exploitation - the most common, labor exploitation, begging, committing crimes, traffic of organs) is further manifested as a phenomenon with profound social implications. In the context of geopolitical, economic and social changes that the international community currently faces, we record new expressions of human trafficking, with a strong organized crime. Criminal groups have professionalized, are flexible, adaptable, and acts like the strategy of multinational companies that have penetrated into all spheres of social and economic life. Within these groups of organized crime, victims are treated as goods and sold for profit.

The existence of this phenomenon, the size and area of distribution shows us that it is one of the social phenomenon that is fueled by social disadvantages. Inappropriate developments, threats to social order, are determined by the social change, theories, paradigms, concepts. Globalization, labor avatars, social imaginary, "transnationalization" of religions and cultures are realities of the modern world which confirms the deep changes of the current social. Social representations of the today body highlights a widespread of the narcissistic vision over the body - the object of social ritual in which beauty and eroticism set a new ethics of a relationship with the

[1] Ph. D. Student Liviu ZANFIRESCU, Faculty of Philosophy and Social-Political Sciences within „Alexandru Ioan Cuza" University from Iasi, Email: liviu_zanfirescu@yahoo.com, Phone: 0745/365841.

[2] Acknowledgements: Această lucrare este susţinută de proiectul POSDRU/88/1.5/S/47646 "Studii Doctorale: portal la o carieră de excelenţă în cercetare şi societatea bazată pe cunoaştere", coordonat de prof. univ. dr. Ovidiu Gabriel Iancu. Proiectul este câştigat în cadrul competiţiei din septembrie 2009 şi este finanţat de Fondul Social European prin Programul Operaţional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane.

body. Jean Baudrillard in his book, (Consumer Society - Myths and structures) argues the rediscovery of the body that became an object, or rather a product. The modern body inspires enslavement and emancipation, as Georges Vigarello concluded in his work: History of the body - from the Renaissance to the Enlightenment. Gilles Lipovetsky in Paradoxal happiness. Essay on the company of hyper consumption, concluded that this belongs to a new modernity that coincides with the "civilization of desire" that was gradually built over the second half of the twentieth century. Circumscribing to the new religion of continuous improvement of living conditions, the taste for a better life has become a generally passion for the masses.

Since 1950 the most careful observers noted the inclusion of sexual domain into the dynamic consumer society. Sexual relations tend to become „consumer goods", due to entertainment. Contemporary hedonism and hyper consumption caused a growing interest in mining and converting the body from Eros to cargo.

Keywords:
religion, sacred, erotic, cargo, human trafficking, organized crime.

1. Aspecte generale ale traficului de fiinţe umane
1.1. Evoluţii şi cauze

Traficul de fiinţe umane ca fenomen al criminalităţii deosebit de grave, a cunoscut şi a parcurs diverse etape, în funcţie de evoluţiile în plan politic, economic şi social ale statelor lumii. Acest fenomen responsabil pentru multe drame umane nu este un fenomen recent, existând rapoarte ale poliţiei din alte state, datate de la sfârşitul secolului al XIX-lea, care indicau răpiri şi vânzări de copii şi fete din satele locuite de evreii din Ţara Galilor şi din alte ţări ale Europei Centrale şi de Est în bordelurile din toată lumea, în special în America de Sud. În America Latină şi Caraibe, în particular în Argentina şi Brazilia, date despre astfel de cazuri fiind înregistrate înainte de anii 1860.

Factorii acestui fenomen au rămas aceiaşi însă datorită mutaţiilor de ordin politic, economic şi social, a industrializării şi a fenomenului de globalizare care a cuprins toate domeniile vieţii noastre au apărut cauze noi.

Dimensiunile şi particularităţile acestui fenomen diferă de la o ţară la alta sau de la o regiune la alta, în raport cu procesele de reformă care au avut loc. Acest fenomen s-a evidenţiat în mod deosebit ca sursă a traficului, în ţările din sud-estul Europei ca urmare a schimbărilor fundamentale ale politicii, a efectelor tranziţiei, respectiv a creşterii ratei şomajului şi a gradului de sărăcie. Crizele politice şi economice, conflictele militare regionale, etnice, rasiale şi religioase, adâncirea diferenţelor culturale, alternanţa guvernelor fără politici coerente de continuitate, sunt cauze ale multor fenomene sociale care afectează astăzi un segment important al populaţiei. Particularităţile acestui fenomen sunt date şi de noile forme de manifestare care sunt în pas cu noile descoperiri tehnologice şi informaţionale. Descoperirea internetului ca formă modernă de comunicare, reţelele de televiziune, paginile de facebook, video cheat-urile, au creat noi forme ale traficului de fiinţe umane.

Pe fondul liberalizării circulaţiei persoanelor, a fenomenului migraţionist grupările criminale s-au profesionalizat şi acţionează după strategia companiilor multinaţionale. În cadrul acestor grupări de criminalitate organizată, victimele sunt tratate ca bunuri şi vândute pentru obţinerea de profit. Flexibilitatea şi adaptabilitatea acestor structuri de criminalitate organizată a dus la stabilirea unor noi pieţe şi ţări de destinaţie. Specializarea traficanţilor a determinat crearea unor adevărate

reţele şi pieţe pentru obţinerea documentelor false de călătorie, a transportului clandestin şi a trecerii graniţelor în mod fraudulos. Traficul de persoane a devenit o afacere globală care a pătruns în toate sferele vieţii social-economice. Unele victime sunt ademenite prin reclame pentru locuri de muncă atrăgătoare, altele sunt vândute de rude, cunoştinţe sau prieteni de familie. Traficanţii aleg comunităţile sărace, familiile vulnerabile, dezorganizate şi profită de naivitatea sau de dorinţa victimelor în căutarea unui loc de muncă, ori de aspiraţiile acestora pentru un trai decent.

Deşi prin Convenţia Europeană a Drepturilor Omului (încă din 1850) s-a stipulat că „Orice fiinţă umană nu poate fi ţinută în stare de sclavie şi nu poate fi forţată să execute o muncă forţată sau obligatorie", sclavia nu a dispărut, ci dimpotrivă şi-a modernizat formele de manifestare. Acest fenomen, implică un număr tot mai mare de fiinţe umane, fie ele exploatate pentru muncă forţată, pentru oferirea de servicii sexuale (prostituţie, proxenetism, pornografie), prelevarea de organe, practicarea cerşetoriei ori pentru alte scopuri criminale, demonstrând încălcarea gravă a drepturilor fundamentale ale omului, cu profunde conotaţii de ordin social şi economic. La nivel mondial cea mai mare parte a traficului are loc în Asia, Africa şi America Latină, însă după 1990 Comisia Europeană şi-a exprimat îngrijorarea cu privire la creşterea traficului de femei în Europa de Est.

Sărăcia extremă, statutul inferior al femeilor şi al fetelor, controalele vamale îndoielnice şi implicarea celor care ar trebui să aplice legea în activităţile de trafic, contribuie la răspândirea fenomenului. În Asia şi Europa de est, fete de 13 ani sunt traficate ca "soţii la comandă" (UNICEF, 1997).

În India, se estimează că două din cinci femei care prestează servicii sexuale au sub 18 ani (UNICEF, UNAIDS, OMS, 2002). Conform unor estimări regionale, între 1 şi 2 milioane de bărbaţi şi femei sunt victime ale traficului în fiecare an, majoritatea în Asia. Peste 225.000 dintre ei provin din Asia de sud-est, iar aproximativ 150.000 din Asia de sud. (Huntington, 2001). Gravitatea şi dimensiunea acestui gen de criminalitate este relevat şi de datele prezentate de United Nations Office on Drugs and Crime, din care rezultă că traficanţii de fiinţe umane se aleg anual cu un profit de circa 8 milioane de dolari, comparabil cu profitul obţinut din traficul ilegal de droguri. În ultima perioadă, consecinţele negative ale procesului de tranziţie din unele state au condus la o rapidă şi substanţială

degradare a standardului de viaţă, în special a populaţiei din mediul rural şi a clasei sociale rămasă fără locuri de muncă ca urmare a falimentului multor sectoare industriale. Disparităţile dintre diferitele segmente ale populaţiei, au fost accentuate în toată această perioadă de tranziţie. Traficul de fiinţe umane este aşadar strâns legat de situaţia socio-economică a ţărilor de origine şi de existenţa unor pieţe de desfacere în ţările de destinaţie. Vulnerabilitatea socială rămâne cauza principală a acestui fenomen.

2. Evoluţia traficului de fiinţe umane şi a măsurilor de prevenire în România

Deschiderea graniţelor pentru România după 1989, a însemnat nu doar creşterea cooperării economice, culturale şi politice, cu alte state, ci şi o proliferare a criminalităţii.

În România până la apariţia unor legi şi norme metodologice speciale pentru prevenirea şi combaterea traficului cu fiinţe umane (Legea nr.678/2001), activităţile infracţionale în domeniu erau încriminate în Codul Penal, sfera acestor activităţi fiind mult restrânsă. De regulă faptele se comiteau numai pe teritoriul ţării noastre. Erau încriminate doar *lipsirea de libertate, sclavia, supunerea la muncă forţată şi proxenetismul.* Studiile privind traficul de persoane în România includ un număr impresionant de cauze, de la sărăcie sau lăcomie, la discriminare în funcţie de gen, de etnie sau politici guvernamentale referitoare la migraţie în ţările de origine sau de destinaţie.

Acest proces întâmpină dificultăţi determinate de necunoaşterea dimensiunilor reale ale fenomenului, de mobilitatea mare a persoanelor ca urmare a *„deschiderii frontierelor"* şi libera circulaţie a cetăţenilor dintr-o ţară în alta, cât şi din obscuritatea fenomenului în controlul unor activităţi aparent legale. Cele mai multe victime aflate în evidenţa autorităţilor sau a organizaţiilor nonguvernamentale sunt de naţionalitate română şi au fost traficate într-o ţară vest-europeană. Din perspectiva traficului internaţional de persoane, România este în primul rând *o ţară de origine* (Preda, 2009). În contextul internaţional al preocupării pentru combaterea fenomenului de trafic de persoane, Uniunea Europeană a lansat un program comun anti-trafic concretizat în diverse acte normative, în declaraţii, convenţii şi recomandări ale instituţiilor europene.

În anul 2002, odată cu ridicarea regimului vizelor impus României de Uniunea Europeană, profilul ţărilor cu cel mai mare număr de victime s-a suprapus treptat cu ţările de destinaţie ale migranţilor români plecaţi în scop economic. Astfel, cele mai multe victime identificate de Organizaţia Internaţională pentru Migraţie erau returnate din Italia şi Spania.

În plan regional, criza din Balcani din ultimul deceniu a favorizat dezvoltarea fenomenului, România fiind citată ca *ţară de origine şi de tranzit* pentru marile reţele de trafic de femei provenind din Asia cât şi din ţările din fosta Iugoslavie (cu accent pe regiunea Kosovo) precum şi Turcia, Grecia sau statele din Europa Occidentală (Mateuţ, 2005). În prezent România este considerată *o ţară de tranzit* dar *şi de destinaţie* pentru persoanele provenind de regulă din fostele state C.S.I. Din anul 2003 rutele de trafic s-au schimbat, datorită noilor politici implementate în ianuarie 2002 care au permis cetăţenilor români să circule fără viză în ţările Uniunii Europene. Astfel se explică reducerea traficului de fiinţe umane, respectiv a victimelor spre ţări din spaţiul ex-iugoslav şi creşterea numărului victimelor supuse traficului spre ţări din Europa Occidentală. Cele mai importante ţări de destinaţie a traficului cu fiinţe umane devenind Spania, Italia, Franţa.

Raportul de monitorizare al Comisiei Europene prezentat în luna mai 2006, menţionează progresele înregistrate de ţara noastră în domeniul luptei împotriva traficului de persoane, în principal în ceea ce priveşte combaterea reţelelor de traficanţi şi afirmă că România *„rămâne o ţară de tranzit şi, într-o mai mică măsură, o ţară de origine şi destinaţie"* pentru traficul de persoane.

Raportul Anual al Departamentului de Stat al SUA referitor la traficul de persoane, dat publicităţii în luna iunie 2006, confirmă că România *„şi-a îmbunătăţit semnificativ eforturile de combatere a traficului de persoane şi a făcut progrese în îmbunătăţirea coordonării activităţilor anti-trafic prin înfiinţarea Agenţiei Naţionale de Prevenire a Traficului de Persoane"*. Deşi încă nu erau îndeplinite standardele minime pentru combaterea traficului, strategiile şi legile adoptate pentru a întări pedepsele aplicate traficanţilor, sporirea resurselor poliţiei pentru anchetarea şi aducerea în faţa instanţei a celor implicaţi în comerţul cu persoane sau proiectele privind înfiinţarea de adăposturi de ajutorare a victimelor demonstrează interesul şi participarea activă a Guvernului României în această direcţie. În luna decembrie 2006 a fost publicat în Jurnalul Oficial al Uniunii Europene, Planul Uniunii Europene privind cele mai bune practici, standarde si

proceduri de combatere şi prevenire a traficului de persoane, constituind cel mai important „pas comunitar" împotriva traficului de persoane până în prezent. Conform raportului Oficiului Federal de Criminalistică (BKA), publicat la Berlin, ţara noastră a avut cele mai multe victime, în anul 2009.

La data de 14 iunie 2010 Ambasada S.U.A, la Bucureşti a dat publicităţii Raportul privind traficul de persoane din care rezultă: „**România** este ţară de origine, tranzit si destinaţie pentru bărbaţii, femeile şi copiii traficaţi în special în scopul muncii forţate, precum şi pentru femeile şi copii traficaţi în scopul exploatării sexuale. Bărbaţi, femei şi copii din România sunt traficaţi către Spania, Italia, Republica Cehă, Grecia, Finlanda, Germania, Marea Britanie, Cipru, Australia, Franţa şi Statele Unite ale Americii în scopuri de muncă forţată, inclusiv cerşetorie forţată. Femei şi copii din România sunt traficaţi către Italia, Spania, Olanda, Marea Britanie, Grecia, Germania, Cipru, Austria şi Franţa, în scopuri de exploatare sexuală. Bărbaţi, femei şi copii din România sunt traficaţi pe teritoriul ţării în scopuri de exploatare sexuală şi muncă forţată, inclusiv cerşetorie forţată şi furturi mărunte. Majoritatea victimelor identificate în 2009 au fost traficate în scopuri de muncă forţată. România este ţară de destinaţie pentru un număr mic de femei din Moldova, Columbia şi Franţa, traficate în scopuri de prostituţie forţată. Majoritatea victimelor de origine română identificate sunt traficate în scopuri de muncă forţată şi cerşetorie forţată" (Ambasada SUA, 2010).

Potrivit acestui raport reorganizarea Agenţiei Naţionale împotriva Traficului de Persoane (ANITP) a avut un impact negativ asupra asistenţei acordate victimelor. În acest sens s-a colaborat mult mai puţin cu ONG-urile ce luptă împotriva traficului de persoane. În aceste condiţii numărul victimelor care au beneficiat de asistenţă plătită de stat a scăzut semnificativ pentru al doilea an la rând, iar numărul de victime identificat a fost mai mic. Departamentul de stat al S.U.A. recomandă în conţinutul raportului creşterea fondurilor destinate programelor de asistenţă a victimelor traficului de persoane şi alocarea de fonduri pentru ONG-urile care oferă servicii speciale victimelor. De asemenea s-a accentuat necesitatea îmbunătăţirii cooperării interinstituţionale şi interministeriale, sporirea capacităţii autorităţilor locale de a oferi asistenţă victimelor, organizarea de cursuri de pregătire pentru aceste autorităţi, pentru judecători şi personalul specializat în prevenirea şi combaterea acestui fenomen. Complexitatea şi menţinerea fenomenului traficului de fiinţe umane la un nivel ridicat, atât la nivel naţional cât şi internaţional impune

ca măsurile de prevenire şi combatere să fie revizuite prin înăsprirea cadrului legislativ şi creşterea capacităţii de planificare integrată a politicilor de implementare, monitorizare şi evaluare a strategiilor sectoriale.

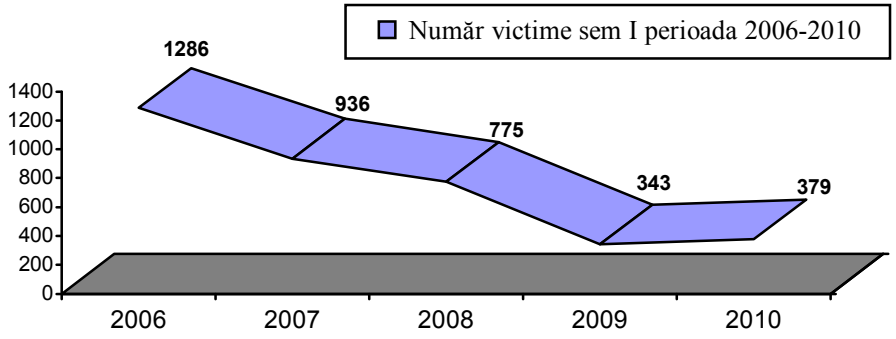
3. Evoluţia traficului de fiinţe umane în România din perspectiva cantitativă

Cunoaşterea aspectelor cantitative ale fenomenului traficului de fiinţe umane, stocarea şi identificarea datelor credibile, punctuale şi unitare ale acestui fenomen reprezintă primordialitatea în toate demersurile iniţiate pentru stoparea acestui fenomen la nivel naţional.

În acest sens, în anul 2009 în SIMEV (Sistemul Integrat de Monitorizare a Victimelor Traficului de Persoane) au fost implementate **780 de victime** ale traficului de persoane. Distribuţia victimelor identificate pentru perioadele anuale 2005-2009 continuă să păstreze ritmul descendent manifestat din perspectiva cantitativă a fenomenului traficului. În timp ce amploarea fenomenului în 2005 ajungea la 2551 de victime ale traficului de persoane identificate, începând cu 2006 ritmul descendent se face simţit cu identificarea unui număr mai mic, respectiv 2285 de victime pentru ca în 2007 şi 2008 numărul acestora să ajungă la 1780 respectiv 1240.

3.1.Evoluţia traficului de fiinţe umane în perioada 2006-2010

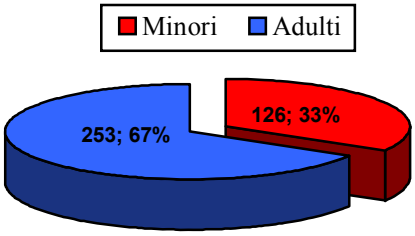
În **2009** au fost înregistrate în evidenţele SIMEV **780 de victime**, cu **37%** şi **56% mai puţin** faţă de **2008,** respectiv **2007.**



sursa: ANITP, 2010
Figura nr. 1. Dinamica fenomenului traficului de fiinţe umane în primul semestru 2010 comparativ cu perioada 2006-2009

Numărul de victime se menţine aproximativ la acelaşi nivel ca în prima parte a anului 2009, aşa cum se observă în figura nr. 5 de mai sus, existând o tendinţă liniară a fenomenului.

3.2.Ponderea victimelor adulţilor şi minorilor în cadrului traficului de fiinţe umane

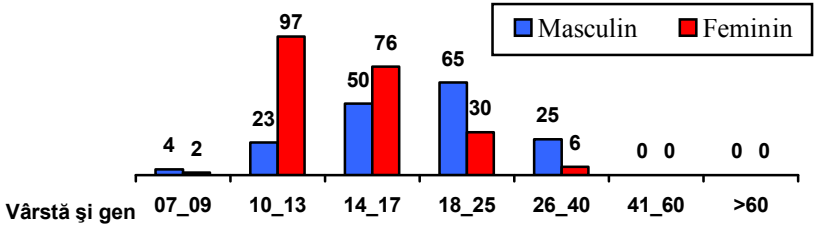


sursa: ANITP, 2010
Figura nr.2 Ponderea adulţilor şi minorilor victime ale traficului

3.3. Caracteristicile victimelor după vârstă şi gen

O scurtă analiză a victimelor traficului de persoane în funcţie de grupa de vârstă căreia aparţin indică o omogenitate a victimelor între **18 şi 25 ani**, unde apar grupate **142** de **victime**, **41%** din totalul victimelor identificate, dintre care un procent de **63% sunt femei**, următoarea categorie de vârstă principal exploatată în această perioadă fiind victimele

cu vârsta cuprinsă între **26 şi 40 de ani, 29%** din total**, 99 victime,** dintre care **bărbaţii** sunt principala categorie exploatată în procent de **75%**. Analiza frecvenţelor distribuţiei victimelor pe categorii de vârstă indică o prezenţă cu **54 de victime** traficate în categoria de vârstă 14-17 ani, **74% sunt fete,** un procent de **87%** dintre acestea au fost exploatate sexual.

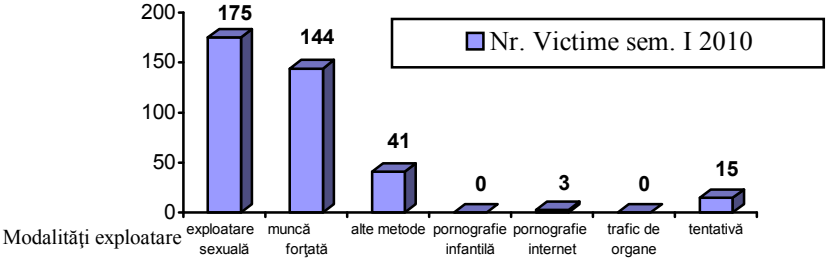


sursa: ANITP, 2010

Figura nr.3 Situaţia victimelor traficului de fiinţe umane după vârstă şi gen sem. I 2010

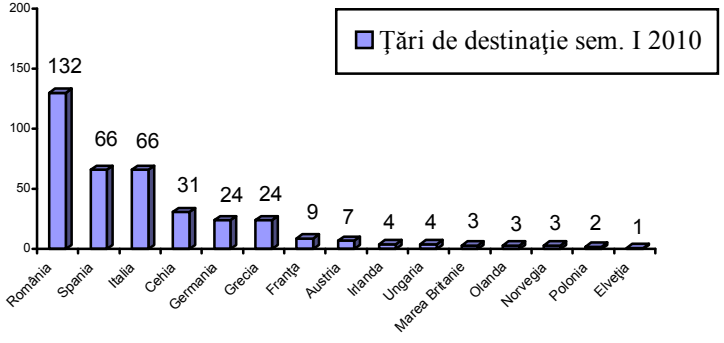
3.4. Principalele modalităţi de exploatare a victimelor

Pentru perioada primului semestru 2010, exploatarea sexuală a victimelor ocupă primul loc, fiind identificate 175 de victime, 46% din total, spre deosebire de aceleaşi perioade ale anilor precedenţi când exploatarea prin muncă era principala modalitate de traficare a victimelor. Exploatarea pentru muncă înregistrează în această perioadă, 144 de victime, un procent de 38%, iar cea pentru obligarea la cerşetorie,41 de victime, 11% din total.



sursa: ANITP, 2010
Figura nr.4 Destinaţia victimelor traficului de fiinţe umane după forma de exploatare

3.5. Ţări de destinaţie şi ponderea traficului de fiinţe umane în semestru I 2010



sursa: ANITP, 2010
Figura nr.5 Ţări de destinaţie ale victimelor traficului de fiinţe umane

Aceste evoluţii ne obligă şi ne determină la o examinare atentă a cauzelor traficului de fiinţe umane, la nivelul ţării noastre şi identificarea de noi soluţii pentru prevenirea fenomenului şi protecţia victimelor. Având în vedere implicaţiile socialului a aspectelor de natură religioasă şi morală, a celor de ordin economic, se impune să manifestăm o atenţie sporită asupra acestui fenomen şi din perspectiva creştină asupra trupului, a noii atitudini şi mentalităţi bazată pe comercial, a hedonismului contemporan, a hiperconsumului şi transformarea trupului în marfă.

II. Desacralizarea trupului

1. Perspectiva creştină asupra trupului

Pentru creştini, relatarea creaţiei în general şi a omului în special are un caracter istoric şi constituie un adevăr de credinţă. Folosirea unor imagini şi simboluri pentru exprimarea acestui adevăr de credinţă este determinată de nevoia de exprimare şi înţelegere omenească care necesită mijloace adecvate şi apropiate minţii omeneşti. Omul a fost adus la existenţă în urma tuturor creaturilor pentru că el reprezintă o întregire a acestora şi pentru că uneşte în sine lumea materială şi cea spirituală. Aceasta este cugetarea părinţilor bisericeşti. Într-un fel, omul este locţiitorul lui Dumnezeu pe pământ şi purtătorul de cuvânt al întregii creaţii în faţa lui Dumnezeu.

El este solidar cu Întreaga creaţie şi responsabil, într-un fel, de ea în faţa lui Dumnezeu. Faptul că omul a fost creat în urma celorlalte făpturi pământeşti se explică după teologia Sfinţilor Părinţi, prin înţelepciunea planului Dumnezeiesc de creaţie, anume: Omul reprezentând încununarea creaturilor şi punctul de întâlnire a celor două lumi, spirituală şi materială, era potrivit să fie adus la existenţă în urma acestora şi, în al doilea rând, omul fiind aşezat ca stăpân al pământului (Fac.1, 28), ca locţiitor al lui Dumnezeu pe pământ, era bine chibzuit ca să se organizeze mai întâi pământul ca loc de desăvârşire a vieţii omeneşti (Todoran, op.cit.). Trupul omenesc este aşadar templu al Duhului Sfânt (I Corinteni 6, 23), chivot al sufletului şi Biserică a lui Dumnezeu, rânduit pentru fericirea veşnică.

În Biblie, trupul nu este considerat doar un ansamblu fizic. Din perspectiva testamentară, trupul este un veşmânt al sufletului. Dumnezeu a creat la început trupul apoi l-a însufleţit. „În Biblie, din contră, trupul nu este pur şi simplu un ansamblu făcut din carne şi oase pe care omul îl posedă pe timpul existenţei sale pământeşti, dar de care se dezbracă prin moarte şi pe care îl reîmbracă în ziua învierii. Trupul exprimă persoana în situaţiile ei majore: stare naturală şi păcătoasă, consacrare lui Hristos, viaţă slăvită" (Gavriluţă, 2003).

Tomas Spidlik prezintă în lucrarea sa „Spiritualitatea răsăritului creştin" distincţia dintre trupul reprezentat în Vechiul Testament ca fiind desemnat printr-un singur cuvânt (*basar*) şi cel din greaca Noului Testament reprezentat prin două cuvinte (trup şi corp) care nu-şi dobândesc valoarea deplină decât prin interpretarea credinţei. Trupul este reprezentat ca templu al Duhului Sfânt (Gavriluţă, 2003). „Carnea şi

trupul" sunt, cum spunea Emil Cioran, o înşelătorie, sunt irealul, anomalia.

Relaţia spirituală dintre trup şi suflet este reprezentată de Spidlik ca „o unire tainică", sufletul fiind divin. „Pentru ca sufletul să fie pentru trup ceea ce Dumnezeu este pentru suflet". Deşi doctrina teoretică asupra corpului uman rămâne una complexă, Spidlik subliniază interesul neîncetat pentru combaterea ispitei şi spiritualizarea trupului. De aici legătura cu privire la renunţările trupeşti. *„Umblaţi după duhul şi nu împliniţi poftele cărnii*…"(Galateni 5,16). Această învăţătură reprezintă o suprapunere a conceptelor filozofice cu convingerile biblice care argumentează că renunţarea la plăcerile trupeşti este o virtute monastică. În acest context antropologia Biblică ignoră noţiunea unui corp izolat de om. În universul biblic, omul este un corp, iar corpul său nu e altceva decât el însuşi.

Concepţiile privind corpul sunt tributare concepţiilor privind persoana. Cele mai multe societăţi nu separă omul de corp. În societăţile tradiţionale, corpul nu se distinge de persoană pe când în modernitate corpul este de alt ordin ce aparţine tipului individualist care implică ruptura dintre subiecţi şi ceilalţi, dintre subiect şi cosmos, dintre subiect şi sine însuşi.

2. Trupul îndumnezeit

Trebuie să se ştie că nu spunem că trupul Domnului s-a îndumnezeit, ci s-a făcut asemenea lui Dumnezeu. Acestea nu prin schimbarea firii, ci prin unirea în vederea Întrupării, adică după ipostas, potrivit căreia trupul s-a unit, fără să se despartă, cu Dumnezeu Cuvântul şi prin întrepătrunderea firilor uneia în alta. După cum mărturisim ca întruparea s-a făcut fără modificare şi schimbare, tot astfel hotărâm că s-a făcut şi îndumnezeirea trupului (Teşu, 2002).

În acest proces omul şi lumea depind unul de altul în împlinirea destinului lor, acela de slăvire a lui Dumnezeu prin comuniunea dumnezeiască cu El. Îndumnezeirea este participarea eternă la infinitatea Persoanei Supreme. Omul unind firea umană cu Infinitul necreat, se află întreg şi în chip integral într-o întrepătrundere cu Dumnezeu, devenind tot ce este Dumnezeu afară de identitatea de fiinţă.

Vocaţia lui creaturală, aşadar, este aceea de a ajunge la capătul unui proces de spiritualizare şi înălţare a trupului şi a sufletului la demnitatea de înger pământesc şi om ceresc – altar al sfinţeniei lui Dumnezeu. Omul

este aşadar purtător de chip, pecetluit cu frumuseţea, creativitatea şi bunătatea Creatorului. Toţi antropologii sunt de acord cu privire la definiţia omului: fiinţa care aspiră la autodepăşire, fiinţa care tinde spre ceea ce este mai mare ca el. Păcatul, după Sfântul Evanghelist Ioan (I In 4,6), este dezordine, încălcarea limitei normative, constitutivă fiinţei umane, confuzie profundă a straturilor ontologice ale firii umane.

Funcţia axiologică de judecată, de apreciere, de discernământ, face din om stăpânul naturii, cuvânt cosmic care se împărtăşeşte din modalităţile vieţii divine. Între Dumnezeu şi omul îndumnezeit, diferenţa constă în aceea ca: *„Dumnezeu este necreat, iar omul există prin creaţie”*. Teologul Tomas Spidlik arată concentrat, concepţia Sfinţilor Părinţi răsăriteni despre unirea tainică dintre suflet şi trup şi consecinţele ontologice şi teologice ale acestei uniri. Astfel, această taină a unirii dintre suflet şi trup este ştiută numai de Dumnezeu: “Dumnezeu singur cunoaşte şi înţelege toate raţiunile acestui amestec” afirmă Sfântul Grigorie de Nazians.

Întruparea (înomenirea) Fiului lui Dumnezeu după cădere, ca premisă a îndumnezeirii omului întreg, suflet şi trup, constituie nu numai actul de restaurare a umanităţii, ci şi actul de înălţare a firii umane de-a dreapta Tatălui (Teşu, 2002).

3. Trupul în postmodernitate

Schimbările în structura socială a lumii occidentale evocate de Sarah Coakley, au avut şi au implicaţii majore în practica, credinţa şi simbolul religios. Influenţa misticismului feminin, prăbuşirea patriarhatului tradiţional şi evoluţia patrismului modern, diviziunea socială a muncii în interiorul bisericii respectiv conducerea clerică şi membrii mireni, mişcările fundamentaliste de la sfârşitul secolului pot fi interpretate ca reacţii la incertitudinea şi potenţiala instabilitate a epocii postmoderne (Coakley, 2003).

Atitudinea faţă de trup în istoria sa a cunoscut o tranziţie de la armonizarea interioară a trupului şi controlul sexualităţii, la cea de atenţie specială (maximă) faţă de stilul şi forma trupului extern. Astfel de concepte le întâlnim în viaţa de zi cu zi sub diferite forme, dar care au la bază acelaşi deznodământ. Omul a ajuns într-o etapă istorică în care grija exterioară primează faţă de grija interioară. În domeniul medicinii specialiştii afirmă frecvent despre indiferenţa faţă de riscurile unor maladii

la care se supune omenirea, unele dintre acestea fiind determinate de comportamentul specific al societăţii de consum.

Această schimbare de atitudine este legată de laicizarea trupului. Vechiul control exercitat asupra pasiunilor a fost înlocuit de controalele ştiinţifice asupra familiei şi sexualităţii. Este evident că, rolul bisericii şi doctrinei religioase a fost preluat de practica medicală. Însă potrivit lui Bell (1995) se arată că istoria socială a „Sfintei anorexii, reprezintă o ilustrare vie a laicizării tulburărilor de ordin religios şi transformarea lor în boală. Într-o *societate de risc* (Beck,1992), datorită nesiguranţei de control a persoanei şi primejdiilor vieţii de zi cu zi sunt, poate, necesare forme mai detaliate şi mai complicate de control şi armonizare a persoanei".

După Gilles Lipovetsky, prezentul aparţine unei *noi modernităţi* ce coincide cu *„civilizaţia dorinţei"* care s-a edificat treptat în cea de-a doua jumătate a secolului XX. Circumscris noii religii a ameliorării continue a condiţiilor de viaţă, gustul pentru o viaţă mai bună a devenit pasiune de masă. *„Oamenii se bucură de îngrijiri medicale tot mai bune….corpul e liber, mizeria sexuală persistă. Solicitările hedonice sunt omniprezente, dar angoasele, decepţiile, insecuritatea socială şi personală cresc şi ele. Tot atâtea aspecte care fac din societatea de hiperconsum o civilizaţie a fericirii paradoxale"* (Lipovetsky, 2007). Laicizarea trupului ca efect al globalizării culturale şi controlul ştiinţific asupra trupului prin dezvoltarea biotehnologiei moderne care a facilitat reproducerea pe cale artificială a trupului uman, apariţia unor probleme de ordin social, politic şi moral au atras statul în a da sens existenţei umane. *„ [...statul modern invită la uzurparea cu meticulozitate, dar nu în totalitate, a religiei, deoarece este din ce în ce mai preocupat cu probleme care, prin tradiţie, ţin de domeniul acesteia]"* (Coakley, 2003). În acest context trupul este în mod constant văzut ca un fenomen fabricat sau făurit, ca jucărie a spiritului societăţii de larg consum.

Jean Baudrillard în lucrarea sa „Societatea de consum - Mituri şi structuri" argumentează redescoperirea trupului ajuns obiect sau mai bine spus marfă. „Redescoperirea lui după un mileniu de puritarism, sub semnul emancipării fizice şi sexuale, ubicuitatea lui (mai ales a corpului feminin, va trebui să vedem de ce) în publicitate, în modă, în cultura de masă - cultul igienei, dietei, terapiei de care este înconjurat, obsesia tinereţei, eleganţei, virilităţii, feminităţii, întreţinerea regimurilor, practicile sacrificiale care îl au ca obiect, mitul Plăcerii, care-l îmbracă - totul este astăzi dovadă că trupul a ajuns obiect al mântuirii. În această funcţie

morală şi ideologică, el a înlocuit în întregime sufletul" (Baudrillard, 2008).

Din perspectiva traficului de fiinţe umane, desacralizarea trupului este determinată de atitudinea faţă de trup. Acesta a devenit o obsesie pentru întreaga societate contemporană, comparativ cu viziunile şi marile tradiţii religioase. A analiza sau cerceta fenomenul traficului de fiinţe umane fără o abordare sociologică şi antropologică a corpului uman, ar însemna să nu avem în vedere rolul simbolic şi clasificator al trupului sau să nu ţinem cont de complexitatea crescândă a statutului social al fiinţei umane.

În contextul unei degradări în plan politic şi social, corpul devine mult mai vulnerabil, poate ajunge un obiect uşor de manipulat, uşor de tranzacţionat, pierzând rolul de simbol al existenţei umane. Această supoziţie se regăseşte, în analiza făcută de Coakley asupra teoriei lui Robert Burtom, în lucrarea „Anatomia melancoliei (1621) care considera că: „în evoluţia melancoliei, instabilităţile din trup sunt doar o reflecţie a maladiei generale a societăţii umane, căzute în dizgraţie" (Coakley, 2003). Referindu-ne în cadrul analizei fenomenului traficului de fiinţe umane la trupul desfrânat, regăsim de cele mai multe ori dizgraţia la care ajung victimele, rudele, familia, prietenii, cunoştinţele, colegii, întreaga comunitate faţă de astfel de cazuri în care o persoană în mod direct sau indirect, cu voie sau „de nevoie", ajunge la o pierdere a controlului asupra trupului *devenit obiect* al unor tranzacţii. „Orice pierdere a controlului asupra trupului nostru este stânjenitoare din punct de vedere social, implicând o pierdere a controlului asupra propriei noastre persoane. Mutilarea trupului reprezintă mutilarea *eului*. Implicaţiile de ordin etic, moral şi spiritual se regăsesc tot mai mult în cadrul traficului cu fiinţe umane.

Anunţurile în mass-media la mica publicitate, negocierea privind vânzarea unor organe, relevă apariţia unei noi surse de afaceri pe piaţa neagră. Existenţa unor cabinete medicale dotate cu tehnologie pentru fertilizarea „in vitro", închirierea mamelor purtătoare de sarcină, selecţia unor femei sau bărbaţi în scopul obţinerii materialului biologic „de înaltă calitate" în realizarea unei gene deosebite a fiinţei umane, clonarea, sunt noile provocări ale postmodernităţii în ceea ce priveşte fiinţa umană. Fabricarea „*omului anencefal"* pentru *„piese de schimb"* ar putea şoca opinia publică. Faptul ar putea fi interpretat şi ca o limită a desacralizării trupului uman, creaţie unică a lui Dumnezeu (Gavriluţă, 2009).

De fiecare dată atitudinea faţă de trup este legată de comportamentul sexual. Revoluţia democratică de la sfârşitul secolului al XIX-lea, mişcarea feministă au determinat schimbări profunde ale relaţiilor dintre parteneri. Dacă în trecut căsnicia punea accent pe avere sau familie, copii, în prezent satisfacerea relaţiilor intime primează. Rata tot mai ridicată a divorţurilor, căsniciile lipsite de copii, precum şi modelul monogamiei în serie, reprezintă consecinţele sociale ale acestei revoluţii culturale (Coakley, 2003).

Specificul nou comportamental aparţine de societatea de larg consum, cu implicaţii pentru natura trupului: „Într-o cultură specifică de larg consum, trupul este declarat drept instrument de plăceri… Cultura specifică societăţii de larg consum permite o etalare fără ruşine a trupului uman". Accentul pe estetică, pe remodelarea trupului utilizând metodele şi mijloacele moderne în scopul creşterii atracţiei din punct de vedere sexual, reprezintă în mod clar, o răsturnare a tiparului tradiţional creştin după care trupul carnal se subordonează intereselor sufletului" (Coakley, 2003).

Postmodernismul, potrivit teoriei lui Coakley, este asociat cu fragmentarea diverselor lumi, prin dispariţia culturii elevate şi a atitudinii materialiste de masă. Baudrillard (1981, 1983) susţine că „trăim într-o lume a simulării simbolice în care avem un sistem inflaţionist de simboluri şi semne. Toate aceste argumente demonstrează că postmodernitatea aparţine unei lumi hedoniste, o lume a modei, a reclamelor, a televiziunii şi voiajului (Bell, 1976).

4. Metodologia cercetării

Ca metodologie de cercetare a fost utilizată analiza secundară respectiv metoda cantitativă care a presupus colectarea, examinarea şi analiza surselor documentare menţionate (analize, rapoarte, convenţii, publicaţii guvernamentale şi ale ONG-urilor, ale agenţiilor de aplicare a legii, agenţii specializate în prevenire, website-uri), statistici ale care au în competenţă prevenirea şi combaterea traficului de fiinţe umane.

S-a ţinut cont de autenticitatea, acurateţea, înţelesul şi credibilitatea lor, contextul în care a fost realizat raportul şi statutul emitentului.

III. Concluzii

Realitatea istorică de astăzi relevă o secularizare accentuată de tehnicism şi consumism în care însăşi paradigma eclesială suferă mutaţii. „Se observă o emancipare, o autonomizare a diferitelor domenii ale existenţei, politic, social, cultural, în raport cu evenimentul religios creştin" (Clément, 2001).

Tendinţa postmodernă a gândirii occidentale elimină progresiv din viaţa Bisericii esenţa ei sacramentală şi cerească. În această dramă socială, timpul devine un instrument de schimb pentru plăcere, succesiunea clipelor fiind justificată pe criterii de profit: „Time is money" sau satisfacţie instinctuală „Time is pleasure".

Biserica, familia, ierarhia, educaţia sunt relativizate. Nevoia de anormal şi excepţional devine sursă de plăcere. Aşadar mondializarea, avatarurile muncii, imaginarul social, „transnaţionalizarea" religiilor şi culturilor sunt realităţi ale lumii moderne care confirmă mutaţiile profunde ale socialului actual.

References

Bartoş, E., (1999) *Conceptul de îndumnezeire în teologia lui Dumitru Staniloae,* Editura Institutul Biblic "Emanuel", Oradea.

Baudrillard J. (2008) *Societatea de consum-Mituri şi structuri*, Bucureşti: Editura Comunicare. ro.

Clément, O. (2001) *Viaţa din inima morţii,* Târgovişte: Editura Pandora.

Coakley, S. (2003) *Religia şi Trupul*, Bucureşti: Editura Univers.

Cozma, C. (1997) *Elemente de etică şi deontologie,* Editura Universităţii „Al. I. Cuza", Iaşi.

Gavriluţă, C. (2003) *Socioantropologia fenomenului religios*, Iaşi: Editura Fundaţiei AXIS.

Gavriluţă, N. (2009) *Antropologie socială şi culturală*, Iaşi: Editura Polirom.

Huntington, D. (2001) *Anti-Trafficking Programs in South Asia,* disponibil online la: http://www.popcouncil.org/pdfs/rr/anti_trafficking_asia.pdf

IOM, (2004) *Manual de cercetare,* - Research Manual.

Lipovetsky, G. (2007) Fericirea paradoxală. Eseu asupra societăţii de hiperconsum, Iaşi: Editura Polirom.

Marian, P., (2009) *Riscuri şi inechităţi sociale în România,* Editura Polirom, Iaşi.

Mateuţ, G. (2005) *Traficul de fiinţe umane,* Iaşi: Asociaţia Alternative Sociale.

Miftode, V. (2003) *Tratat de metodologie sociologică*, Editura Lumen, Iaşi.

Nellas P. (2002) *Omul- animal îndumnezeit*, Editura Deisis, Sibiu.

Rotariu, T., Ilaţ, P. (1997) *Ancheta sociologică şi sondajul de opinie*, Editura Polirom, Iaşi.

Spidlik, T. (1997) *Spiritualitatea răsăritului creştin*, Editura Deisis, Sibiu.

Ştefăroi, N., (2005) *Incriminarea Traficului de fiinţe umane în Traficul de fiinţe umane. Infractor.Victimă. Infracţiune*, Asociaţia Alternative Sociale, Iaşi.

Teşu, I. (2002) *Omul Taină Teologică*, Bucureşti: Editura Christiana.

UNICEF, (1997) *The Progress of Nations*, disponibil online la: http://www.unicef.org/pon97/

UNICEF, UNAIDS, OMS. (2002) *Young People and HIV/AIDS: Opportunity in Crisis*, disponibil online la: http://data.unaids.org/topics/young-people/youngpeoplehivaids_en.pdf

Vlăsceanu, L. (1986) *Metodologia cercetării sociale*, Ed. Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti.

Site-uri:

http://anitp.mai.gov.ro;

http://eur-lex.europa.eu;

saccsiv.wordpress.com;

Date despre Autor

Liviu ZANFIRESCU, este doctorand în domeniul Sociologie, cu teza Desacralizarea trupului şi taficul de fiinţe umane. A absolvit Facultatea de Ştiinţe Economice în anul 1995, Catedra de economie. În anul 2007 a absolvit cursurile de Master în Management la Facultatea de Economie şi Administrarea Afacerilor. În prezent este angajat la Ministerul Administraţiei şi Internelor în cadrul Inspectoratului Judeţean de Poliţie Iaşi. Principalele responsabilităţi sunt: analiza, planificarea, organizarea, coordonarea şi controlul structurilor de ordine şi siguranţă publică. Are experienţă în domeniul prevenirii şi combaterii criminalităţii organizate în cadrul căreia a participat la derularea unor proiecte de prevenire cu ONG-uri şi agenţii guvernamentale specializate în domeniu.

A participat la mai multe schimburi de experienţă în domeniul protecţiei victimelor traficului de fiinţe umane şi a violenţei domestice cu specialişti din alte state.

Reflections on Ethics in Social Services Supervision

[Consideraţii asupra Eticii în Supervizarea Serviciilor Sociale]

Elena ALEXA [1]

Abstract

We aim to achieve a short analysis of the ethics in supervision of social work, because this may influence the decisions took in case work. Both supervisees and supervisors make decisions to work with one another in a variety of ways, and to handle the cases. So we bring to the reader's attention the supervision standards, the supervision contract where we are interested to see what is specify about ethics. Also we would like to see how the ethical decisions took can influence the life of the beneficiary.

Keywords:

ethics, supervision, standards, practice, ethical decision

[1] Elena ALEXA, is student in M.A. programe „Supervision and Social Planing", Faculty of Phylosophy and Social-Political Sciences at „Al.I. Cuza" University and also Research assistent at Lumen Research Center in Humanistic Science, Lumen Asociation, Iasi, email: elena.alexa26@gmail.com

Introducere

În ultimii ani, problematica eticii aplicate a devenit un subiect de real interes şi a fost abordată mai ales de cercetătorii din domeniile social-umaniste. Putem observa că aproape fiecare funcţie are reglementat un cod deontologic ce vine să sprijine profesionistul în exercitarea funcţiei sale. Studiind asistenţa socială şi mai apoi supervizarea în serviciile sociale, am putut observa că literatura de specialitate a acestui domeniu a acordat o atenţie deosebită scopului, abilităţilor, şi procesului supervizării, însă problematica eticii în supervizare a fost neglijată. Astfel, prin lucrarea de faţă ne propunem să aducem în atenţie o scurtă analiză a eticii aplicate în domeniul supervizării în asistenţa socială.

Studierea eticii aplicate a fost abordată încă din anii ˇ70, însă abia la sfârşitul anilor ˇ90 a fost aprobată ca subdisciplină a filosofiei (LaFollette, 2005:1-11) după ce mai mulţi filosofi eticieni au cercetat domeniul, demonstrând importanţa acesteia. Deşi în domenii precum medicină, afaceri, ramura eticii aplicate este mult mai bine dezvoltată, rămân încă arii - precum supervizarea în asistenţă socială- în care problematica eticii aplicate nu a fost încă cercetată. Nu avem pretenţia ca un domeniu nou cum este cel al supervizării în asistenţa socială să îşi dezvolte toate ramurile intr-un timp atat de scurt, de aceea ne bucură ideea că am putea contribui la dezvoltarea acestui domeniu. Astfel, vom supune atenţiei standardele ocupaţionale, contractul de supervizare şi literatura de specialitate, unde vom urmări referirile asupra eticii.

Evoluţia supervizării în România

În România, începând cu anul 2004, s-au produs progrese remarcabile în sistemul serviciilor de supervizare. În primul rând au apărut numeroase ordine guvernamentale care prevăd standarde minime obligatorii pentru funcţionarea serviciilor sociale în care întâlnim ca standard minim „supervizarea resurselor umane". Însă această obigativitate nu a putut fi îndeplinită de către supervizori români acreditaţi deoarece, la acea vreme nu existau forme de învăţământ, în România, care să pregătească acest gen de specialişti. În prezent s-a înfiinţat masterate cu specializare în supervizarea serviciilor sociale, Colegiul National al Asistenţilor Sociali, Asociaţia Supervizorilor din România, au fost facute anchete, cercetări, a fost elaborat ghidul pentru elaborarea standardelor

ocupaţionale, s-au făcut demersuri pentru introducerea în COR a profesiei de supervizor în asistenţa socială, au fost elaborate o serie de principii de bună practică necesare unui bun supervizor (Sandu, Unguru, Ponea, Cojocaru, 2010), iar toate acestea dau o credibilitate mai mare acestui serviciu (Sandu, 2009).

Complexitatea procesului supervizării

Aparent, în procesul de supervizare sunt implicaţi numai supervizorul şi supervizatul, însă în realitate, prin relaţia complexă care se stabileşte, efectele supervizării vor fi resimţite la mai multe nivele: în relaţia cu clienţii, colegii sau superiorii. De aceea este important ca supervizatul să aprecieze însemnătatea acestui proces şi să profite de beneficiile acestui serviciu pentru a-şi îmbunătăţi continuu calităţile, pentru a preveni epuizarea profesională, despre care auzim tot mai des în jurul nostru (Alexa, 2010). Acestuia (supervizatului) i se oferă feedback continu care îl ajută să depăşească momentele de nesiguranţă profesională care ar putea să îl conducă spre structurarea unor mecanisme defensive şi epuizare profesională (Cojocaru, 2005). Acţionând ca o echipă, ambii profesionişti trebuie să îşi asume responsabilitatea pentru deciziile luate, acţiunile făcute şi pentru rezultatele acţiunilor întreprinse. De aceea supervizorul trebuie să îl informeze pe asistentul social despre obligaţiile şi îndatoririle din codul etic al profesiei. Relaţia de supervizare este una de continuu transfer: supervizorul transferă competenţe, responsabilităţi, împuterniceşte asistentul social, care la randul său acesta trebuie să facă acelaşi lucru cu clienţii săi (Kadushin, Harkness, 2002).

Etica şi deontologie în asistenţa socială

Codurile etice în general reprezinta un set de reguli care reflecta principii generale de conduita profesionala, ghidează profesioniştii spre identificarea şi menţinerea valorilor morale fundamentale care stau la baza misiunii profesiei lor, stabilesc un set de standarde de conduită profesională, clarifică responsabilităţile şi acţiunile profesioniştilor şi pot rezolva posibile conflicte de natură etică (Cioară, 2010). Acest cod se adreseaza tuturor asistenţilor sociali şi se aplică tuturor activităţilor profesionale de asistenţă socială. Prin aderarea la acest cod Colegiul Naţional al Asistenţilor Sociali din România a elaborat Codul deontologic

al profesiei de asistent social, care stabileşte normele obligatorii de conduită profesională, reglementează relaţiile profesionale, stabileşte standardele de conduită a asistenţilor sociali, respectiv a membrilor colegiului, în relaţiile cu beneficiarii, membrii corpului profesional, precum şi cu alte categorii de profesionişti.

În prevederile celor două coduri (Codul Etic şi Codul Deontologic al profesiei de sistent social) găsim specificată obligativitatea asistentului social de a furniza servicii clienţilor în baza unui un contract scris şi/sau pe consimţământul clientului. În fazele preliminare semnării contractuilui, asistentul social informează clientul despre scopul, riscurile şi limitele serviciilor, costurile legate de serviciul respectiv, alternativele existente, dreptul clientului de a refuza sau de a rezilia contactul cât şi despre perioada pentru care se încheie contractul respectiv (Codul deontologic). Asistentul social trebuie să se asigure că informaţiile au fost înţelese de către clienţi şi să le ofere posibilitatea de a pune întrebări. Principiile etice sunt importante în toate etapele supervizării, inclusiv în etapele preliminare acesteia, dar şi după ce aceasta se termină, deoarece consecinţele acesteia se vor vedea în acţiunile viitoare ale supervizatului şi în deciziile pe care acesta le va lua (Munson, 2002).

Consimţământul informat în serviciile sociale

Consimţământul informat reprezintă acordul clientului/ supervizatului în legatură cu procedurile, metodele, planul de intervenţie pe care le va urma. Ca definiţie juridică (www.cmr.ro), consimţământul informat reprezintă un "acord de voinţă expres sau tacit, dat de o persoană competenta, care sa nu fie viciat prin înşelăciune, reprezentând concordanţa între voinţa internă şi cea declarată a pacientului". Obţinerea consimţământului informat al clientului necesită o implicare mai mare decât semnarea contractului. Acesta este un proces de comunicare între cele două părţi din care rezultă acceptul clientului de a se implica în procesul schimbării dorite (www.ama-assn.org). Asistentul social îl ajută pe client să-şi identifice şi să-şi dezvolte resursele în vederea alegerii celei mai bune opţiuni, acordând totodată atenţia necesară intereselor celorlalte părţi implicate; totodată aceştia (asistentul social, supervizorul, alţi specialişti implicaţi) respectă şi promovează demnitatea individului, unicitatea şi valoarea fiecărei persoane, apără dreputurile clienţilor şi îi informează în legătură cu responsabilităţile lor. În relaţia de supervizare

paşii urmaţi sunt aceeaşi iar rezultatul final este semnarea contractului de supervizare.

Exprimarea consimţământului informat presupune, ca persoana să fie competentă, informată, să înţeleagă informaţia primită (să fie în depline facultăţi mintale şi să aibă maturitatea necesară înţelegerii informaţiilor) şi să-şi dea acordul în mod voluntar în ceea ce priveşte intervenţia socială. Asigurarea consimţământului informat se desfăşoară în 3 etape (www.ama-assn.org), în fiecare etapă fiind vorba despre un schimb permanent de informaţii între cei doi participanţi. În prima etapă, asistentul social/supervizorul va prezenta clientului/ supervizatului procedurile, beneficiile şi responsabilităţile intervenţiei. În etapa a doua, asistentul social/supervizorul va verifica dacă clientul/supervizatul a înţeles şi este de acord cu ceea ce urmează să se întâmple. În etapa finală, clientul/supervizatul va consimţi prin semnarea contractului.

Asumarea responsabilităţilor şi Culpa profesională

Comunităţile umane sunt în continuă schimbare şi transformare astfel, etica, ştiinţă ce este legată direct legată de dimensiunile umanului şi ale socialului, presupune adaptarea la diversitatea culturală a spaţiului social (Cozma, 1997). De aceea consideram necesară prezenţa unor organisme speciale care să fie responsabile de vegherea asupra binelui colectiv şi a comportamentelor etice a profesioniştilor care îşi exercită funcţia şi să îi tragă la răspundere pe cei care greşesc.

Atunci când un profesionist încalcă prevederile legislative sau nu respectă obligaţiile etice ale funcţiei sale, acesta trebuie să îşi asume culpa profesională şi să răspundă în faţa comisiilor acreditate. O definiţie a culpei profesionale (www.cmr.ro) adaptată domeniului social ar fi:

- o încălcare a unei obligaţii de diligenţă şi prudenţă, de sârguinţă, zel, promtitudine şi competenşă;
- o lacuna pe care un alt asistent social/supervizor, în aceleaşi condiţii şi circumstanţe de lucru, nu ar fi comis-o;
- o încălcare a regulilor profesionale, de toţi admise, prin neatenţie neglijenţă şi imprudenţă;

Rolul Comisiei de Deontologie Profesională în serviciile sociale

În cadrul Colegiului Naţional al Asistenţilor Sociali s-a înfiinţat *Comisia de deontologie profesională* care „soluţionează sesizările şi reclamaţiile scrise privind încălcarea Codului deontologic al profesiei de asistent social, precum şi a celorlalte acte normative care reglementează exercitarea profesiei de asistent social" (www.cnasr.ro). Acestea (comisiile) sunt organisme independente constituite din membri cu profesie în domeniul social şi membri cu profesii în afara domeniului social, a căror responsabilitate este să asigure protecţia drepturilor şi siguranţa beneficiarilor serviciilor de asistenţă socială. Din punct de vedere etic, *Colegiul National al Asistentilor Sociali*, ar trebui să apere onoarea, libertatea şi independenţa profesională a asistentului social în exercitarea profesiei. Sesizările situaţiilor în care un asistent social încalcă prevederile legale ale funcţiei sale se pot face atat de către client, un alt coleg sau orice persoană observă comportament lipsit de etică. În primă fază cel în cauză primeşte asistenţă şi sprijin de la colegi, supervizor sau superiori iar dacă nu îşi corectează comportamentul profesional, se va apela la procedurile din cadrul agenţiei sau la Comisia deontologică din cadrul Colegiului Asistenţilor Sociali. În acest proces, un rol foarte important ar trebui să îl aibă supervizorul persoanei acuzate, deoarece prin funcţia sa acesta este responsabil de acţiunile supervizatului (Cohen, 2004). Comisia de deontologie profesională şi Biroul executiv se pot autosesiza cu privire la cazurile de încălcare a Codului deontologic al profesiei de asistent social, precum şi a celorlalte acte normative care reglementează exercitarea profesiei de asistent social(www.cnasr.ro). Considerăm că la nivelul fiecărui judeţ ar trebui să existe o comisie de deontologie şi etică profesională care să acţioneze promt atunci când sunt încălcate dispoziţiile codului etic şi deontologic.

Ştefan Cojocaru (2005) face un studiu între felul în care sunt înţelese „etica şi disciplina" în sistemul social guvernamental şi cel nonguvernamental. În urma acestui studiu s-a evidenţiat faptul că în sistemul guvernamental funcţionează mai bine autoritatea disciplinară decât principiile etice, iar în sistemul nonguvernamental sentimentul adeziunii şi cele ale apartenenţei şi ataşamentului faţă de organizaţie îl fac pe asistentul social să se implice în activităţi şi să fie responsabil faţă de acţiunile sale.

Concluzii

Serviciile sociale, la fel ca toate sferele ce se ocupă de interacţiunile umane sunt într-o continuă evoluţie de aceea ştiinţele aferente îşi modelează continuu ariile de cercetare, adaptându-se nevoilor şi cerinţelor umane. Supervizarea serviciilor sociale a apărut ca reacţie la nevoia asistenţilor sociali, în fapt, a tuturor lucrătorilor din spaţiul social, de a se perfecţiona şi de a primi feedback pentru activitatea desfăşurată. Ca multe alte profesii, cea de asistent social beneficiază de un cod deontologic şi de un cod etic care ghidează specialiştii în practica profesiei lor. Apariţia supervizării şi a supervizorilor ca funcţie distinctă a venit în ajutorul asistenţilor sociali şi le conferă acestora un grad mai mare de încredere profesională. Împărtăşind responsabilităţile cu supervizorul, supervzatul evită epuizarea profesională, menţine standarde de calitate ridacate în activitatea sa şi este ajutat de supervizor să păstreaze un comportament etic adecvat funcţiei sale.

Scurta analiză a prevederilor etice în serviciile sociale şi a documentelor care le atestă evidenţiază nevoia specialiştilor de a avea ghiduri de bună practică, coduri etice şi deontologice ale profesiilor lor pentru a-i ajuta să menţină valorile morale fundamentale care stau la baza misiunii profesiei lor, să le clarifice responsabilităţile şi pot rezolva posibile conflicte de natură etică. Legistaţia românească actuală şi literatura de specialitate în domeniul supervizării ne arată că acest domeniu este la începutul dezvoltării şi nu beneficiază încă de un cod etic. Nevoia existenţei unor principii etice care să reglementeze conduita profesională a supervizorilor în asistenţa socială ne îndrumă spre dorinţa ca rezultatele unei viitoare cercetări să se contureze în elaborarea unui cod etic al supervizorilor.

References

Alexa, E. (2010) Perspective teoretice asupra supervizarii, in *Revista de Asistenta si Mediere Sociala*, Vol. 1, Noiembrie

Cioara, I. (2010) Ethical Traditions and Pszchological Practices, in *Analele Universitatii din Oradea*, Fascicola Psihologie, Vol. XVIII, 69-79.

Codul deontologic al profesiei de asistent social, codul nr. 1/2008, Publicat in Monitorul Oficial, Partea I nr. 173 din 06/03/2008

Codul Etic al Profesiei de Asistent Social

Cohen, I. Robert (2004) *Clinical supervision. What to Do and How to Do It*, USA: Thomson.

Cojocaru, S. (2005) *Metode apreciative în asistenţa socială*, Iasi: Editura Polirom.

Cozma, C. (1997) *Elemente de etică si deontologie*, Iasi: Editura Universitatii "Al. I. Cuza".

Kadushin, A., Harkness, D. (2002) *Supervision in Social Work* (4th Edition), New York: Columbia University Press.

Muson, C. (2002) *Handbook of clinical social work supervision*, New York: The Haworth Press, 95- 114.

Sandu, A. (2009) *Ghid de elaborare Standarde Ocupaţionale- Supervizor în asistenţă socială*, Suport de curs Supervizarea de grup în asistenţa socială, Master de Supervizare şi Planificare Socială, Universitatea „Al. I. Cuza" Iaşi. Online: http://www.scribd.com/doc/24696538/Ghid-Elaborare-Standard-Ocupational-Supervizare

Sandu, A., Unguru, E., Ponea, S., Cojocaru, S. (2010) Analysis of professional competencies in social services supervision, in *Social Research Reports*, No. 17, November, 2010, 3-56.

Resurse online:

http://www.cnasr.ro/ consultat la data 10.03.2011

Comisia de deontologie profesională, http://www.cnasr.ro/parteneri-10-0-ro-Comisia-de-deontologie-profesionala consultat la data 10.03.2010

http://www.cmr.ro/content/view/534/47/ consultat la data 10.03.2011

http://www.univermed-cdgm.ro/index.php?pid=928 consultat la data 15.03.2010

http://www.dreptonline.ro/legislatie/cod_deontologic_profesie_asistent_social_2008.php

http://www.ama-assn.org/ama/pub/physician-resources/legal-topics/patient-physician-relationship-topics/informed-consent.page consultat la data 15.03.2010

Date despre Autor

Elena Alexa s-a nascut în anul 1987, în localitatea Bârlad, Judeţul Vaslui, unde şi-a facut studiile medii. În anul 2009 a absolvit Facultatea de Filosofie şi Ştiinţe Social-Politice a Universitaţii „Al. I. Cuza", Iaşi, Specializarea Asistenţă Socială. În prezent este masterandă la specializarea Supervizare şi Planificare Socială din cadrul aceleiaşi facultăţi şi desfăşoară activităţi de cercetare în domeniul socio-uman, la Centrul de Cercetari Socio-Umane Lumen, Iaşi. Pana la începutul lunii mai 2011 desfăşoară un stagiu de practică Erasmus, la Centru pentru adolescenţi „Sted 1" în oraşul Viborg, Danemarca.

New Approaches in Personal Development Field - Appreciative Socialization Group

[Noi perspective in domeniul dezvoltării personale – Grupul de Socializare Apreciativ]

Research Assistant Simona PONEA[1]
Lecturer Ph.D. Antonio SANDU[2]

Abstract

Appreciative socialization group represents an innovative way of personal development. Through this presentation, we whant to highlight the importance of both positive thinking and positive acting, as two of the most important steps necessary in the process of personal development. This model was first implemented with a group of persons with phisical disabilities and then was theoretical developed in Lumen Research Centre in Humanistic Sciences. Will be presented during this article those elements that were combined, and that facitated the evolution of the proposed model, and also its transformation in a successful model of personal development. The basic methods used in realising this research were the documentation and the observation. Appreciative group socialization is comprised from a number of elements from the appreciative inquiry field, the process of socialization, the process of empowerment and also from the partnership process.

Keywords:

appreciative socialization group, personal development, appreciative inquiry, empowerment, partnership, equalty.

[1] Research Assistant Simona PONEA - Researcher Assistant at Lumen Research Centre in Humanistic Sciences, Uk Branch, Phone 0044 7583621136, Email: *simonaponea@gmail.com*.

[2] Lecturer Ph.D. Antonio SANDU - Postdoctoral fellow at the University of Medicine and Pharmacy "Gr. T. Popa", Iasi, Romania, *Phone no. 0040 740 151455,* Email antonio1907@yahoo.com

1. Grupul de socializare apreciativ

Concepte fundamentale: grup social – socializare - ancheta apreciativă

În conturarea teoretică şi practică a modleului „grupul de socializare apreciativ" conceptele principale ce au fost reunite sunt „grupul", „procesul de socializare" şi „metodele apreciative". Pentru o mai bună înţelegere a mixării (Cojocaru, 2010) dintre cele trei concepte / sintagme considerăm necesară definirea fiecăruia dintre ele. Grupul de socializare apreciativ este un model nou care vine cu „reguli" noi şi cu reguli „împrumutate" specifice conceptelor anterior amintite.

Adrian Neculau (2007) prezintă originea termenului „grup" ca provenind din „artele frumoase italiene" unde acesta desemnează mai mulţi indivizi pictaţi sau sculptaţi care formează un subiect. De aici conceptul s-a extins în întreaga artă plastică, apoi în literatură unde capătă sensul de reunire de persoane, coeziune între membri şi comunicare, cu nota specială „cerc" sau „adunare de egali"

Conform perspectivei sociologiei dezvoltării umane putem identifica două tipuri fundamentale de grupuri: cel de apartenenţă şi cel de referinţă. Grupul de apartenenţă reprezintă grupul în care individul este socializat şi la ale cărei norme şi valori aderă. Grupul de referinţă constituie ţinta socilizării anticipate, individul pregătindu-se să-şi asume noile norme şi valori specifice acestuia. Un astfel de exemplu, de socializare anticipativă, este în cadrul fenomenului migraţiei, în care migrantul suferă un proces de resocializare în normele şi valorile grupului de referinţă, adică a grupului social în care urmează să se integreze în ţara de destinaţie. De aici deducem riscurile pentru procesul de socilizare în cadrul migraţiei de revenire, când migrantul întors nu mai acceptă normele şi valorile grupului de origine pe care nu-l mai recunoaşte ca grup de apartenenţă (Badea, 2009). De la sociologia migraţiei şi minorităţilor, extindem mecanismul socializării anticipative la oricare tip de grup minoritar, fie cel al persoanelor cu dizabilităţi, a minorităţilor de conştiinţă, sexuale etc (Ionescu, 1993; Dorofte, 1991, 1997; Neamţu, 2004; Neculau, 2007).

Literatura americană de specialitate (Corey, M. Corey, 1977) defineşte grupul asemenea *unui microcosm al societăţii, care poate oferi o* „mostră" de realitate, extrasă din experienţele participanţilor la diferitele

acţiuni ce au loc în acest tip de cadru. Această „dovadă a realităţii" arată cum interacţionăm între noi, cum primim feedback, cum evoluăm, cum întâmpinăm problemele şi cum le depăşim.

Atunci când ne referim la obiectivele grupurilor sociale cercetătorii Gerald Corey şi Marianne Schneider Corey (1977) amintesc de o serie de obiective ale membrilor acestora după cum urmează:

- Să devină mai deschişi şi mai oneşti cu cei din jur
- Să înveţe să aibă încredere în propria persoană şi în cei din jur
- Să înveţe să devină liberi şi să depăşească o serie de temeri
- Să se dezvolte în plină acceptare şi să înveţe să nu pretindă perfecţiune de la propria persoană şi de la cei din jur
- Să recunoască şi să accepte "conflictele" cu ceilalţi ca fiind oportunităţi de schimbare şi provocări de dezvoltare proprie
- Să asculte şi să-i înţeleagă pe cei jur
- Să poată tolera ambiguitatea
- Să înveţe să aleagă între alternative
- Să identifice soluţii în vederea rezolvării de probleme
- Să se comporte cu cei din jur cu respect, apreciere şi onestitate

Constantin Schifirneţ (2002:45-46) analizează motivele asocierii în grup şi sublinează următoarele:

- Atracţia pentru activităţile grupului;
- Simpatia pentru membrii grupului;
- Nevoile membrilor per se.

De asemenea, Linda Farris Kurtz (1997:24-29) afirmă despre grupurile sociale că au marele merit de a facilita procesul de transformare a individului, de a genera „creşterea / dezvoltarea" individului (empowerment), de a duce la o mai bună cunoaştere intrinsecă, de a identifica noi perspective asupra unei probleme (reframing) şi nu în ultimul rând de a dezvolta un nou stil de a trăi. Fiecare dintre acestea nu poate fi posibil fără o dorinţă proprie a individului de schimbare. Procesul de schimbare trebuie dorit şi susţinut prin diferite resurse de propria persoană, prin voinţă, dar şi de cei din jur.

Atunci cand ne referim la cel deal doilea concept şi anume procesul de socializare, acesta este definit de cercetătorul Anthony Giddens (2001) ca fiind acel „proces prin care o persoană devine conştientă de sine, inteligentă, integrată în tipul de cultură în care s-a născut [...] socializarea leagă între ele diferite generaţii". Prin intermediul

socializării se realizează un proces de transmitere a unor norme sociale, obiceiuri, valori, mentalităţi de la cele mai simple, până la cele mai complexe (Dorofte, 2001:10).

Conform autoarei Dorofte Tatiana, construcţia socială a personalităţii se realizează prin intermediul interacţiunilor sociale prin care individul se descoperă şi se autoconstruieşte treptat prin modificări succesive ale status quo – lui cognitiv şi socioafectiv (Dorofte, 2001) în funcţie de complexitatea interacţiunilor sociale în care individul este implicat.

De asemenea, Gergen subliniază că paradigma modernă consideră implicită existenţa unui fundal raţional al cunoaşterii, şi deci al socializării (Gergen, 2005:98). Terapiile construcţioniste, pe de altă parte, pornesc de la ideea contextualizării procesului de socializare în funcţie de diversele grupuri de apartenenţă în care individul socializează şi prin prisma cărora reconstruieşte interpretativ realitatea. În acest sens nu ne putem referi la un proces de socializare unic, ci la o serie simultană şi / sau succesivă de procese socializante în funcţie de grupurile de apartenenţă sau de referinţă pentru care realizăm interpretarea realităţii sociale. Neexistând o interpretare unică a realităţii conştiinţa are tendinţa de a o înţelege ca fiind plurală făcând posibilă experienţă „pluralităţiii realităţilor sociale" în funcţie de contextul socializant (Sandu, 2009a; Sandu, 2010a,b; Sandu, Ponea, 2010a,b,c,).

Conform lui Adrian Neculau procesul de socializare stimulează crearea de similutidini, dar şi diferenţe între membrii unui comunităţi sau a unui grup, astfel individul fiind într-o continuă schimbare şi dezvoltare a abilităţilor şi capacităţilor sociale şi personale (Neculau, 2007:31).

Socializarea este, conform celor afirmate anterior, învăţarea prin interacţiunea cu ceilalţi, în structuri coerente, a unor patternuri de conduită socială, norme, reguli, valori etc.

Atunci cand ne referim la ultimul concept vizat în crearea acestui model, şi anume **ancheta apreciativă,** avem în vedere în principal faptul că acesta fost lansat în anul 1987 prin lucrarea lui David Cooperrider şi a lui Suresh Srivatsa, *Appreciative inquiry in organizational life,* care definesc ancheta apreciativă ca fiind „căutarea a ceea ce este cel mai bun în oameni, în organizaţii şi în lume din jur. Ancheta apreciativă implică sistematic descoperirea a ceea ce oferă "viaţa" la un sistem din viaţă, când acesta este cel mai viu, cel mai eficient, şi cel mai constructiv din punct de vedere economic, ecologic sau uman" (Cojocaru, 2005; Sandu, 2009b).

O metodologie de lucrul cu grupurile apreciative este dezvoltată de Cooperider şi Withney (2000) şi Gervase Bushe (2010), sub denumirea de AI Summits. Această metodologie propune experimentarea totalităţii (experience of wholeness) utilitzând un protocol bazat pe un Design 4 D în vederea transmiterii şi însuşirii stării apreciative ca experienţă a ceea ce dă viaţă individului, grupului şi organizaţiei.

Un rol important în dezvoltarea modelului grupul de socializare apreciativ îl au principiile pedagogiei apreciative, care vizează „parteneriatul" dintre educator şi cel educat. Această experienţă se poate integra în discursul filosofic având ca referenţial maieutica şi dialogurile platoniciene. Hermeneutica realităţii văzută ca o reflecţie de ordin filosofic asupra cotidianului şi experienţelor pozitive din cotidian se încadrează în tradiţia filosofică de căutare a semnificaţiilor ultime ale realităţii. Discursul apreciativ porneşte de la viziunea postmodernă printr-o abordare constructivistă şi construcţionistă conform căreia realitatea însăşi este o construcţie socială generată prin succesive negocieri asupra interpretărilor. (Madrid, 2008; Sandu, 2010c, Ponea, Sandu, 2011).

Ştefan Cojocaru punctează faptul că ancheta apreciativă porneşte de la aprecierea şi valorizarea a ceea ce este mai bun în organizaţie / grup, continuă cu construirea unei viziuni a ceea ce ar putea să fie şi dialogul privind ceea ce ar trebui să fie în baza presupoziţiei că o organizaţie / grupul este un mister ce ar trebui descoperit (2005:53).

2. Cadrul metodologic

În continuare vom puncta principalele perspective teoretice care au stat la baza formării modelului Grupul de socializare apreciativ:

- Construcţionismul - este o paradigmă semiotică care porneşte de la "axioma interpretativă" conform căreia *harta* prin care este citită realitatea nu reprezintă altceva decât o continuă negociere a interpretării. Orice tip de discurs este interpretat în sensul unei "reconstrucţii sociale a realităţii" pornind de la un consens cultural. Accepţiunile conceptelor, sub care acestea sunt preluate din limbajul ştiinţific în discursul cultural, constituie un model paradigmatic, relativ independent faţă de cel ştiinţific din care provine. Derivarea culturală a sensului conceptelor stă la baza convergenţei semantice a oricărei paradigme socio-culturale. În planul mentalităţilor se produce cea mai profundă restructurare, prin trecerea de la înţelegerea unei lumi obiective, cognoscibile şi unice, la modelul unei

pluralităţi de lumi, a cărei indeterminare este prezisă teoretic. (Sandu, Ponea, 2010c). Aşa cum precizează Ştefan Cojocaru, construcţionismul abandonează ideea conform căreia mintea individului reprezintă oglinda realităţii. Construcţionismul se bazează pe relaţii şi susţine rolul individului în construcţia realităţilor semnificative (2005:25).În cadrul acestei cercetări s-a avut în vedere implementarea analizei în manieră construcţionit fractalică şi anume regândirea modelului 4 D în mai multe etape ale cercetării şi pe niveluri diferite ale acesteia. Întreaga cercetare s-a constituit într-un exerciţiu de aplicare a modelului 4 D (5 D) după cum urmează:

1. Andragogia – acest proces poate fi definit din perspectiva literaturii de specialitate ca fiind:

- O ştiinţa care se ocupă cu metodele de educaţie a adulţilor;
- Un domeniu de cunoaştere şi practică socială al cărui obiect specific este ajutorul educativ în folosul adulţilor;
- O forma de învăţare facultativă pentru adulţi (Sandu, Ponea, Bradu, 2009; Sandu, Cojocaru, Ponea, 2010).

Procesul de adragogie construcţionistă esre strâns relaţionat de parteneriatul în educaţie, promovat de Varona Madrid (2008), care argumentează necesitatea unei colaborări centrată pe egalitatea dintre formator şi cel format. Această egalitate colegială se manifestă atât la nivelul transmisiei de informaţie (învăţare reciprocă), cât şi în plan de statusuri sociale, instituite în procesul învăţării. Egalitatea colegială este acel proces care pune care valorizează competenţa sectorială şi valoarea umană a interlocutorlui şi se utilizează de cele mai multe ori în mediile academice, ştiinţifice, educaţionale şi profesionale. Formatorul este partenerul cursantului, îi oferă susţinere şi-i valorizează reuşitele, transferându-i astfel un nivel ridicat de stimă de sine precum şi un spaţiu de socializare propice dezvoltării personale şi profesionale. Astfel procesul de educaţie al adulţilor se bazează pe un parteneriat permanent, în care rolul central îl au deopotrivă cursanţii şi formatorii în acceaşi măsură ca echipă (Sandu, Cojocaru, Ponea, 2010).

2. Trandisciplinaritate - Principiile metodei apreciative în sociologie (Cojocaru, 2005:48-50) sunt corelate ideii de inseparabilitate dintre cercetător şi mediul social. Organizaţiile sociale sunt rezultatele interacţiunilor dintre modelele mentale ale indivizilor care o compun. Obiectivitatea unei organizaţii este dată de corelarea unor realităţi

subiective. Cercetarea unei organizaţii şi schimbarea la nivelul acesteia sunt simultane. Realitatea socială (organizaţia) – consideră Elliot – poate fi gândită ca un text care poate fi interpretat permanent" (cf. Cojocaru, 2005:49). La nivelul realităţii sociale – notează Thomas Wachowski – harta (imaginea despre realitatea socială) precede teritoriul (realitatea însăşi). "Dacă oamenii definesc o situaţie ca fiind reală atunci această situaţie este reală prin consecinţele definirii ei ca reală" (cf. Cojocaru, 2006b:49). Consecinţele unei teorii ştiinţifice, propun experimentele ce urmează a fi efectuate pentru a o justifica. Aceste experimente fragmentează realitatea pentru a corespunde modelului teoretic. Harta cercetătorului, teoria ştiinţifică precede teritoriul (experimentul).

3. Ancheta apreciativă - Sandu Antonio (2009b) sintetizând literatura de specialitate afirmă că diverşi autori au definit o anchetă apreciativă ca fiind o paradigmă a evoluţiei conştiente generată de noul secol (Hubard 1998) o metodologie care duce ideea constructului social a realităţii către extrema sa pozitivă prin accentuarea metaforei şi naraţiunii, relaţionarea cu modul de cunoaştere şi limbajul aducând-o la potenţialul maxim de teorie generatoare „Cea mai importantă teorie generatoare" (Gergen, 1996) „Cea mai importantă teorie în cercetarea acţiune din ultima decadă" (Bushe, 1991), O nouă Yoga a cercetării" (Harman, 1991), O abordare radical afirmativă a schimbării prin completa înlăturare a managementului centrat pe problemă (White 1997), Piatra filosofală a dezvoltării organizaţionale (Sorenson1996). Reprezentativ anchetei apreciative este modelul 4 D care presupune parcurgerea unor paşi în crearea şi dezvoltarea propriilor planuri viitoare de succes şi strategii de implementare a acestora.

4. Mixarea şi metisarea teoretică - Ştefan Cojocaru defineşte procesul de metisare a teoriilor ca fiind o formă de descoperire, construcţie şi argumentare a noi teorii pornind de la elementele unor paradigme diferite (Cojocaru, 2010a:148). Mixarea metodelor este văzută de Ştefan Cojocaru ca o utilizare a unor metode combinate în cercetarea socială ce vizează descrierea cât mai exactă şi fidelă a complexităţii realităţii sociale. Mixarea metodologică are avantajul diminuării erorilor inerente aplicării oricăror metodologii, pe de o parte, şi de a genera înţelesuri mai profunde şi ami largi, pe de cealaltă parte (2010a:144). Mixarea metodologică este aşadar un proces clarificatoriu şi generator de profunzime în procesul evaluării realităţii sociale, în timp ce metisarea generează inovaţie socială prin caracterul transparadigmatic. În ceea ce

priveşte metisarea teoriilor şi metodelor implementate în cadrul grupului de socializare apreciativ - Dimineaţa la cafea se poate observa trecerea de la paradigma centrată pe problemă, unde scopul activităţii a vizat integrarea socială a persoanelor cu dizabilităţi locomotorii în acord cu nevoile identificate, la paradigma centrată pe pozitiv şi apreciere, realizată prin însuşi metodele şi instrumentele utilizate în derularea activităţii.

2. Metoda de evaluare - Grounded Theory

Simona Branc identifică două paradigme principale la baza cercetării calitative şi anume obiectivismul şi constructivismul. Prima dintre acestea porneşte de la premisa că informaţiile despre lumea socială pot fi analizate astfel încât să dezvăluie o realitate sau o structură socială „dincolo de datele colectate", în timp ce a doua paradigmă dezvăluie modul în care datele sau discursurile sunt organizate şi create prin interacţiune socială (2008:86).

În opinia autoarei mai sus menţionate una din metodele cele mai potrivite analizei datelor calitative este *grounded theory*, aceasta presupunând un proces de generare sistematică a conceptelor şi teoriilor pe baza datelor colectate. Literatura de secialitate defineşte g*rounded theory* ca fiind o abordare inductivă, ce porneşte de la observaţii generale şi care pe parcursul procesului analitic creează categorii conceptuale care explică tema cercetată. Cercetarea insistă asupra rolului teoriei sociologice de a manageria datele în cadrul cercetării şi pentru a furniza moduri de conceptualizare a descrierilor şi explicaţiilor (Goulding, 1999; Branc, 2008).

Conform cercetării de tip grounded theory teoria evoluează în timpul procesului de cercetare în sine şi este un produs de continuă interacţiunea dintre colectarea şi analiza datelor. Prin urmare, spre deosebire de multe alte metode, teoreticienii nu aşteaptă până când toate datele sunt colectate înainte de începerea analizei, ci mai degrabă caută sensul prin interogarea datelor incipiente (Goulding, 1999). Prezenta cercetare evoluează pe parcursul obţinerii de date şi de asemenea intercalării / confruntării acestora cu informaţiile deja existente în literature de specialitate.

Strauss şi Corbin (1998:5) se referă la construcţiile generate în procesul de Grounded Theory ca fiind modificabile, deschise şi negociabile. Grounded Theory în sine reprezintă o strategie de cercetare

care îşi propune generarea unor noi teorii sau modele plecând de la datele concrete. În acest sens elementele de grounded theory utilizate în cercetarea noastră vizează permanenta reorganizare a structurii de implementare a modelului propus în cadrul grupului de socializare apreciativ, construcţia teoretică (protocolul de aplicare) fiind ulterioară şi apărând ca rezultat al cercetării-intervenţie apreciative (Ponea, Sandu, 2011).

3. Parteneriatul social – forma a creativităţii colaborative Grupul de socializare apreciativ „Dimineaţa la cafea"

Grupul de socializare apreciativ „Dimineaţa la cafea" s-a desfăşurat în perioada în perioada 4 martie 2009 – mai 2010 şi a fost implementat într-un grup de persoane cu dizabilităţi locomotorii.

Grupul de socializare apreciativ îşi are orginile în diferite tipuri de grup recunoscute oficial de literatura de specialitate în domeniul social precum grupul de egali (peer group), grupul de suport, grupul T, grupul de întâlnire şi altze tipuri (Ponea, Sandu, 2011). Metodologia de realizare, organizare şi implementare a acestui model s-a bazat pe principiul cercetării colaborative (Heron, 1996:56) şi de asemenea pe caracteristicile de bază ale creativităţii colaborative.

Grupul de socializare apreciativ este un tip de grup care presupune îmbinarea unor elemente cheie din metodele diferitelor tipuri de grupuri, urmărind integrarea socială a persoanelor membre şi autodezvoltarea lor prin stabilitatea cadrului de desfăşurare, acesta fiind un mod favorabil de exprimare a experienţelor trăite, stabilirea de noi relaţii în societate, realizarea procesului de integrare socială, identificarea de aspecte comune cu ceilalţi membri ai grupului, îmbunătăţirea stimei de sine şi de autoapreciere şi promovare a egalităţii între indivizii societăţii.

Grupul de socializare apreciativ – Dimineaţa la Cafea, pornind de la metodele anchetei apreciative, aduce o nouă perspectivă asupra modelului prezentat anterior prin introducerea conceptului de parteneriat în „autodezvoltare" dintre echipa de organizare a grupului şi clienţii intervenţiei de grup. Grupul de socializare apreciativ are un aspect unitar având în componenţa sa atât membri ai comunităţii beneficiare, cât şi echipa de implementare a grupului, toţi fiind în raporturi de egalitate şi fiind în mod egal consideraţi membri ai grupului.

Ideea activităţii „Dimineaţa la cafea" a pornit de la propunerea formării unui parteneriat între specialişti, voluntari şi beneficiari, după modelul formulat, pe educaţie, de Federico Verona Madrid. Adaptat după acest model suntem de părere că între specialist, voluntari şi beneficiari se poate „încheia" un contract de colaborare, care să ajute la o dezvoltare triplă. Fiecare dintre participanţi învaţă din noile experienţe, indiferent de nivelul de cunoştinţe pe care îl are fiecare membru în parte.

Aşa cum parteneriatul educaţional (Yballe, O'Connor, 2004; Madrid, 2008; Sandu, 2009; Nicolaescu, 2010) are în vedere diverse beneficii pentru ambele părţi, la fel şi parteneriatul „social" presupune câştig pentru toţi membrii săi. Astfel se pune accent pe experienţa celui numit „beneficiar", îndeosebi pe elemnetele pozitive, pe strategiile de succes/învingător de care acesta dispune şi totodată se dezvoltă acest parteneriat.

Scopul grupului de socializare apreciativ este de a „forţa" membrul grupului de a trece de la stadiu de victimă (autovulnerabilitate) la stadiul de învingător. „Vulnerabilitatea reprezintă o stare de potenţialitate, de nemanifestare în prezent a unor factori care pot conduce în viitor la marginalizare, defavorizare sau alte fenomene conexe, o hartă mentală a unor interepretări neadecvate în raport cu realitatea sau cu potenţialul persoanei" (Cojocaru, 2005:30). De cele mai multe ori persoanele afectate de o anumită dizabilitate trec prin diverse procese negative, precum marginalizarea, excluderea sau discriminarea, dar sunt la fel de accentuate şi procesele de autovulnerabilizare, automarginazilare sau autodiscriminare.

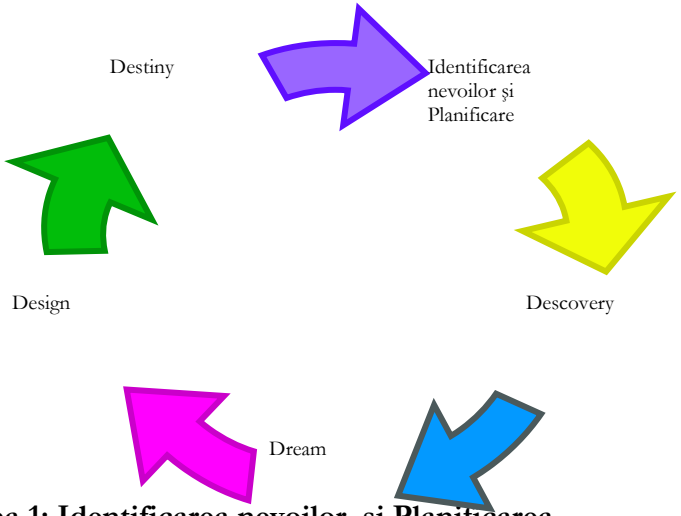
Asistăm astfel la un dublu proces negativ care „susţine" excluderea persoanelor cu dizabilităţi. Prin aplicarea grupului de socializare apreciativ individul singur are capacitatea a depăşi atât procesele negative exterioare, dar cu atât mai mult depăşirea stadiului de autoexcludere manifestat de propria persoană (Ponea, 2010b).

Membrul participant la acest grup este cel care „preia puterea" (prin acel proces de empowerment) şi care se integrează prin propriile forţe, prin intermediul poveşti de succes, a obiectivelor pe care şi le propune, dar mai ales prin rezultatele pozitive pe care le obţine. În această manieră obiectivele proprii devin tot mai înalte şi tot mai dezirabile.

Grupul de socializare apreciativ Dimineaţa la cafea a urmat paşii modelului 4D promovat în literatura de specialitate specifică metodelor apreciative (Bushe 2000; Cooperider, Whitney, 2005; Thatchenkery, 2004;

Gergen et all, 2004; Cojocaru, 2005, 2010) la care au mai fost adăugate două etape extrem de importante în aplicarea activităţii „Dimineaţa la cafea".

În continuare dorim să amintim paşii precursori apariţiei grupului de socializare apreciativ:



Etapa 1: Identificarea nevoilor şi Planificarea
Etapa 2:Discovery
Etapa 3:Dream
Etapa 4:Design
Etapa 5: Destiny pentru detalii CARTEA

Grupul de socializare apreciativ, prin activitatea Dimineaţa la cafea, a susţinut o triplă dezvoltare personală şi profesională. Pe de o parte ne referim la beneficiarii direcţi a sesiunilor de întâlnire, apoi la voluntari şi nu în ultimul rând la profesioniştii din cadrul organizaţiei implementatoare.

4. Rezultatele implementării Grupului de Socializare Apreciativ „Dimineaţa la cafea"

Dintre rezultatele implementării acestui model de grup amintim:

- extinderea reţelei sociale a membrilor participanţi la grup,

- stabilirea de relaţii mai apropiate între persoanele cu dizabilităţi – voluntari – specialiştii din cadrul instituţiei implementatoare
- dezvoltarea personală a membrilor grupului
- implicarea activă a membrilor grupului în realizarea de alte activităţi sociale

5. Concluzii

Suntem de părere că modelul Grupul de socializare apreciativ poate fi implementat cu diferite tipuri de grupuri, indiferent că se află într-o stare de vulnerabilitate sau nu. Considerăm că avantajele implementării acestui model sunt multiple, dar în primul rând aceasta susţine dezvoltarea personală a celui implicat.

References:

Badea, C. (2009) *Migraţia de revenire. Studiu de caz în comuna Sperienţeni*, Editura Lumen, Iaşi

Bushe, G. (2010) *A comparative case study of appreciative inquiries in one organization: implications for practice*, în Revista de Cercetare şi Intervenţie Socială, Vol. 29/ Iunie, Editura Lumen, Iaşi

Bushe, G. R. (2000) *Advances in appreciative inquiry as an organizational development intervention.* In Cooperrider, D.L., Sorensen, P.F., Whitney, D., Yaeger, T. F. (Eds.), *Appreciative inquiry: Rethinking human organization toward a positive theory of change* (pp. 113-122). Champaign, Illinois: Stripes

Cojocaru, Şt, (2010) *Evaluarea programelor de asistenţă socială*, Polirom, Iaşi.

Cojocaru, Ş. (2005) *Metode apreciative în asistenţa socială. Ancheta, supervizarea şi managementul de caz*, Editura Polirom , Iaşi

Cooperider, D., Whitney, D., Stavros, J. (2005) *Appreciative inquiry handbook. The first in a series in a AI books for leaders of change*, Crown Custom Publishing Inc., Brunswick, USA

Corey, G., Corey, M. (1977) *Groups. Process and Practice*, Books Cole Publishing Company, Monterey, California

Dorofte, T. (2001) *Determinanţi socioculturali ai personalităţii*, în Carcea, M. (coord) (2001) *Introducere în pedagogie. Manual pentru educaţie tehnică şi profesională*, Editura Gh. Asachi, Iaşi

Dorofte, T., (1991) *Orientări şi tendinţe în psihoterapia contemporană*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti.

Farris, L. (1997) *Self-Help and Support Groups*, Sage Publications, UK

Gergen, K. (2005) *Social construction in context*, Sage Publications, UK

Gergen, M., Gergen, K., Barrett, F. (2004). *Appreciative Inquiry as dialogue: Generative and transformative*, in Cooperrider, D., Avital, M. (editors) (2004) *Constructive discourse and human organization,* Elsevier

Giddens, A. (2001) *Socilogie*, Editura Bic All, Bucureşti

Heron, J. (1996*) Cooperative inquiry. Research into the human condition*, Sage Publication, UK

Ionescu, I. (1993) *Introducere în sociologie*, Editura Universităţii "Al. I. Cuza", Iaşi,

Neamţu, G. (coord) (2004) *Tratat de asistenţă socială*, Editura Polirom, Iaşi

Neculau, A. (2007) *Dinamica grupului şi a echipei*, Editura Polirom, Iaşi

Nicolaescu, A. M. (2010) *Metodologia apreciativă în educaţie. Influenţa gândirii pozitive asupra rezultatelor şcolare*, în Sandu, A. (coord) (2010). *Seminarii apreciative*, Editura Lumen, Iaşi

Ponea, S., Sandu, A (2011) *Grupul de socializare apreciativ. Un model de creativitate socială*, Editura Lumen, Iaşi

Ponea, S. (2010a) *Appreciative management – A management based on Excellence / Managementul apreciativ – Un management de excelenţă*, în Revista Românească de Educaţie Multidimensională, Vol. 3 / April

Ponea, S. (2010b) Integrarea socială a persoanelor cu dizabilităţi din perspectiva metodelor apreciative. Grupul de socializare apreciativ – Modelul BACH, în Sandu, A. (coord) (2010) *Seminarii apreciative*, Editura Lumen, Iaşi

Sandu, A. (2010a) *Introducere în filosofie*, Editura Cristal, iaşi

Sandu, A. (2010b) *Perspective semiologice ale transmodernităţii*, Editura Performantica, Iaşi

Sandu, A. (2010c) *Abordarea apreciativă a filosofiei. Către o nouă abordare a discursului filosofic în spaţiul educaţional,* susţinut în cadrul Conferinţei Criza institutionala a filosofiei in sistemul educational romanesc,

Facultatea de Istorie si Filosofie, UBB Cluj, Societatea Romana de Filosofie – Filiala Cluj, Asociatia SACRI, mai 2010 Cluj

Sandu, A., Cojocaru, Şt., Ponea, S. (2010) Appreciative evaluation training. Case Study: Lumen Consulting and Training Center / Evaluarea apreciativă a programelor de training. Studiu de caz: Centrul de Consultanţă şi Training Lumen, în *Social Research Reports*, Vol 8. / Febrauary,

Sandu, A. (2009a) *Dimensiuni etice ale comunicării în postmodernitate*, Editura Lumen, Iaşi

Sandu, A. (2009b) *Tehnici afirmativ-apreciative. O sociopedagogie a succesului*, Editura Lumen, Iaşi

Sandu, A., Ponea, S., Bradu, O. (2009) Train the Trainers. From the Training Needs Analysis to the Evaluation of Training Programs / Formare de Formatori. De la evaluarea nevoilor de formare la evaluarea programelor de training, în *Revista Centrul de Training*, Vol. 2, Noiembrie,

Schifirneţ, C., (2002) *Sociologie*, Editura comunicare.ro, Bucureşti

Thatchenkery, T. (2004) Paradox and organizational change: The transformative power of hermeneutical appreciation, in Cooperrider, D., Avital, M. (editors) (2004) *Constructive discourse and human organiyation*, Elsevier,

Thatchenkery, T., Metzeker, C. (2008). *Inteligenţa apreciativă. Cum să descoperi calităţile de la temelia creativităţii şi succesului*, Editura Codecs, Bucureşti

Yballe, L., O'Connor, D. (2004). Toward a pedagogy of appreciation, in Cooperrider, D., Avital, M. (editors) (2004). *Constructive discourse and human organization*, Elsevier,

Date despre Autori

Simona PONEA este Asistent de cercetare în cadrul Centrului de Cercetări Socio-Umane Lumen din cadrul Asociaţiei Lumen, Iaşi, Tepeş Vodă, Nr.2, OP. Iaşi 3, CP. 780. Este a autoare a volumului „O lume diferită, o lume la fel. Integrarea socială a persoanelor cu dizabilităţi locomotorii" publicat la Editura Lumen în anul 2009, cu finanţare din partea Administraţiei Fondului Cultural Naţional. În anul 2011 a publicat în coatorat cu Domnul Antonio Sandu volumul „Grupul de socializare apreciativ. Un model de creativitate socială colaborativă". Este autoare a numeroase studii de specialitate în domenii precum: asistenţă socială, management, metode apreciative ş.a. Adresa de email simonaponea@gmail.com.

Antonio SANDU este Cercetător Principal III Dr. în cadrul Centrului de Cercetări Socio-Umane Lumen din cadrul Asociaţiei Lumen, Iaşi, Tepeş Vodă, Nr.2, OP. Iaşi 3, CP. 780, Lect. Univ. Dr. în cadrul Colectivului de Relaţii Internaţionale şi Studii Europene, Universitatea Mihail Kogalniceanu, Iaşi, Bursier Postdoctoral al Universităţii de Medicină şi Farmacie în cadrul Programului „Studii postdoctorale în domeniul politicilor de sănătate", Iaşi, Cadru Didactic Asociat în cadrul Facultăţii de Filosofie şi Ştiinţe Social Politice a Universităţii „Al. I. Cuza", Iaşi E-mail: antonio1907@yahoo.com

Protocol for Appreciative Supervision Meetings

[Protocol pentru Şedinta de Supervizare Apreciativă]

Bianca Beatrice VLASĂ[1]

Abstract

Supervision is a dynamic process which includes changes, acquisitions which may have as a result the improving of work conditions, quality of services, the rise of efficiency, the satisfactions of the employees and the avoiding of professional exhaustion. In Romania, the rapid development of supervision was sufficient for generating its importance but insufficient for its conceptualization. Many researches and authors claim the introduction of a guide and methodology for supervision. Our purpose in this research was to elaborate a protocol for the appreciative supervision meeting as well as creating the implementation framework in order to validate it. Within the further research regarding validation (randomized trial), we will measure the quality of life of beneficiaries of social work to test the impact of the intervention that is the protocol for appreciative supervision meetings.

Keywords:

protocol, appreciative, supervision meeting, positive questions, personal and professional development, randomized trial

[1] Bianca Beatrice VLASĂ, Research Assistant at Lumen Research Center in Humanistic Sciences, Iasi, E-mail: beatrice_vls@yahoo.com.

Introducere

În şedinţa de supervizare rolul central îl reprezintă comunicarea informaţiilor şi implicaţiile acestora asupra procesului de dezvoltare personală şi profesională. Accesarea informaţiilor si modul în care le procesăm depind în mare măsură de modalitatea de receptare şi furnizare a acestora şi pentru a facilita acest lucru trebuie să avem în vedere tipul de personalitate al celor cărora ne adresăm dar şi felul în care ne adresăm.

Cercetarea întreprinsă pentru această lucrare a pornit de la o întrebare legată de cum poate comunicarea îmbunătăţi radical anumite situaţii şi sună astfel:

Cum pot utiliza supervizorii întrebările afirmativ- apreciative în cadrul şedinţelor de supervizare astfel încât să creeze schimbări pozitive în relaţia supervizor-supervizat şi implicit, supervizat-beneficiar?

Analiza metodologică a pornit de la nivelul teoretic prin studierea unor modele americane de protocol de supervizare, precum şi a etapelor supervizării apreciative formulate de Cojocaru (2005) şi s-a finalizat cu elaborarea unui protocol pentru şedinţa de supervizare apreciativă, precum şi a cadrului de implementare în vederea validării protocolului.

Design metodologic

În acest sens, *scopul cercetării* este elaborarea unui protocol pentru şedinţa de supervizare apreciativă realizată în cadrul serviciilor sociale.

Lucrarea de faţă îşi propune să exploreze conceptul de supervizare în general, şi şedinţa de supervizare în particular realizată utilizând metoda apreciativă. Mai precis, prin demersurile făcute atât la nivel teoretic cât şi prin cercetare, propunem un protocol al şedinţei de supervizare apreciativă. Pentru a argumenta capacitatea metodelor apreciative de a produce schimbări în performanţa, calitatea serviciilor oferite şi satisfacţia la locul de muncă al supervizatului din domeniul social şi implicit în situaţiile beneficiarilor, am elaborat cadrul de implementare a protocolului în vederea validării (trial randomizat).

Procesul prin care se urmăreşte realizarea acestor schimbări este cel de contratransfer. Înainte ca acest proces să se întâmple, este crucial ca între supervizor şi supervizat să existe o relaţie bazată pe încredere (Ballon, Waller- Vintar, 2008: 61). Potrivit lui Cojocaru, asistentul social foloseşte în cadrul supervizării „un proces de transfer (...) şi va încerca să

reproducă în relaţia sa cu supervizorul acelaşi tip de relaţie ce a fost stabilită între el şi clientul său" (2005: 119). Însă, procesul invers, de la supervizor către supervizat este denumit contratransfer. Explorând strategiile de succes (Sandu, Ciuchi, 2010: 59) ale asistentului social, supervizorul îl determină astfel pe acesta să utilizeze aceeaşi strategie în relaţia cu beneficiarul, ceea ce duce la rezultate eficiente în ceea ce priveşte calitatea serviciilor (Cojocaru, 2010: 88).

În cadrul acestei cercetări am utilizat metode calitative prin care am reuşit să obţinem informaţii detaliate datorită implicării fiecărui participant. Considerăm că o cercetare calitativă este mai reprezentativă întrucât nu există date din cercetări anterioare faţă de care să pornim o construcţie epistemică. Fiind o cercetare de tip exploratoriu menită să identifice opinia specialiştilor în domeniu cu privire la aplicabilitatea protocolului pentru şedinţa de supervizare apreciativă, considerăm adecvată abordarea calitativă bazată pe feedback-ul în urma validării cu specialişti precum şi rezultatele evidenţiate în cadrul focus grupului.

Pentru cercetarea prezentă am utilizat metode calitative precum validarea cu specialişti şi focus grupul, însă pentru procesul de validare a protocolului ce se va desfăşura într-o cercetare ulterioară vom aborda metodele cantitative prin scale şi chestionar de măsurare a calităţii vieţii.

Protocolul şedinţei de supervizare apreciativă

Pornind de la etapele supervizării apreciative evidenţiate de Cojocaru (2005), interviul în supervizare (Kadushin, 2002), interviul apreciativ (Thatchenkery, 2008), protocolul pentru grupul de socializare apreciativ (Sandu, Ponea, 2010), cercetarea întreprinsă de Sandu et al. (2010) precum şi alte modele americane de protocoale în supervizare (CSP et al, 2006; Kilcoyne, 2008; DBHS, 2009), am realizat un protocol pentru şedinţa de supervizare apreciativă. Scopul protocolului de supervizare apreciativă este de a asigura conţinutul potrivit al acestui proces precum şi evitarea tendinţei de a-l transforma într-un proces de control.

Protocolul elaborat prin intermediul acestei lucrări va putea fi aplicat individual pentru fiecare caz în parte, astfel încât supervizorul se poate afla în etapa viziunii pentru un caz x, şi în etapa acţiunii pentru un caz y, în cadrul şedinţei de supervizare apreciativă acordată aceluiaşi supervizat.

Pentru a verifica conţinutul, formularea, aplicabilitatea şi logica etapelor protocolului, acesta a fost supus consultării colegiale. În urma evaluării protocolului şi primirii feedback-ului am decis punerea în practică a acestuia în cadrul unui focus grup prin intermediul tehnicii joc de rol şi chiar mai mult, crearea cadrului de implementare în vederea validării protocolului.

Obiectivele cheie ale protocolul pentru şedinţa de supervizare apreciativă sunt:

- Să creeze cadrele (apreciativ, organizatoric, administrativ, comunicativ, legal etc.) necesare aplicării protocolului de către profesioniştii în domeniul social;
- Să elaboreze etapele ce trebuiesc parcurse de către supervizori în acordarea de supervizare apreciativă;
- Să ofere un algoritm standardizabil în privinţa aplicării modelului apreciativ în supervizare cu influenţă directă asupra calităţii serviciilor, satisfacţiei în muncă, oferirii de suport celor care se confruntă cu situaţii complexe şi stresante.

Cadrul efectuării şedinţelor de supervizare apreciativă

Aceste cadre sunt general valabile pentru toate şedintele de supervizare apreciative. Ele implică cadrul fizic în care se vor desfăşura, atitudinea supervizorului, documentele necesare pentru o şedinţă de supervizare apreciativă, elemente de organizare (obiectivele sedinţei, regulile, durata, locaţia) etc. Cadrele teoretice ale şedinţei de supervizare apreciative îl reprezintă modelul 4D (Cooperrider, Whitney, 2005). Acest model va fi particularizat pentru sedinţa de supervizare.

Condiţii concrete de întâlnire şi lucru (caracteristici supervizor/ supervizat – căi de circulaţie a informaţiei, resurse umane implicate, tipul de supervizare; spaţiu – dispunerea scaunelor, locaţie; timp – frecvenţa întâlnirilor, durata).

Documente necesare (fişe de observaţii, raport de supervizare, contract de supervizare). Aceste documente vor fi păstrate şi centralizate de către organizaţia în care se desfăşoară şedinţele de supervizare apreciativă, putând fi accesate doar de anumite persoane [2].

[2] Ne referim aici la coordonatorul organizaţiei, managerul de caz, supervizorul precum şi organele de anchetă penală, dacă este cazul.

Comunicarea în cadrul şedinţelor de supervizare (utilizarea empatiei, ascultării active, feedback- ului, întrebări pozitive).

Organizarea şedinţei de supervizare (stabilirea întâlnirilor, regulilor, obiectivelor, tipul şedinţei – informare, instructaj sau luarea deciziilor).

Jourdan-Ionescu (2006: 19) afirmă că supervizarea "stimulează dezvoltarea profesională şi personală şi determină supervizatul să se interogheze asupra atitudinilor, cuvintelor, percepţiilor, emoţiilor şi acţiunilor sale. Pornind de la această afirmaţie, protocolul pentru şedinţa de supervizare apreciativă a fost elaborat de către autoare sub forma unui plan de dezvoltare personală şi profesională.

Fiecare etapă corespunde unuia dintre cei 4D ai anchetei apreciative, după cum urmează: şedinţele 1 şi 2 corespund Etapei Cunoaşterii, şedinţa 3 corespunde Etapei Viziunii, şedinţa 4 corespunde Etapei Programării iar şedinţa 5 corespunde Etapei Acţiunii. La începutul fiecărei şedinţe vom specifica anumite indicaţii ce trebuiesc luate în considerare pentru ca sedinţele de supervizare apreciativă să fie eficiente.

1. *Etapa Cunoaşterii* (şedinţele nr. 1 şi 2). Este esenţial ca în aceste şedinţe să se creeze o relaţie bazată pe încredere, deschidere, apreciere, profesionalism şi parteneriat aspecte ce pot fi îndeplinite prin: contact vizual, oferirea de feedback în mod clar, precis şi specific, comunicarea eficientă – ascultarea activă şi utilizarea parafrazării, clarificării, sumarizării etc. – identificarea tuturor alternativelor înainte de a alege modalitatea optimă de intervenţie, implicarea supervizatului în luarea deciziilor, aprecierea succeselor supervizatului. Supervizorul se focalizează în această etapă pe interpretările pe care le dă asistentul social situaţiei clientului şi mediului său de viaţă, experienţei proprii pozitive în relaţie cu clientul, modului cum explică succesele sale şi ale clientului (Cojocaru, 2005: 150).

2. *Etapa Viziunii* (şedinţa nr. 3). În cadrul acestei şedinţe supervizorul va elabora împreună cu supervizatul un plan de dezvoltare personală şi profesională, ce va include formularea unor "propoziţii provocative, afirmate la timpul prezent, ca şi cum această viziune ar exista deja" (Cojocaru, 2005: 150).

Cooperrider a descris cum imaginile pozitive generează şi direcţionează acţiunea. Psihologii experimentali şi clinici au demonstrat fără urmă de îndoială că sistemul nervos uman nu sesizează diferenţa dintre experienţa „reală" şi experienţa viu şi în amănunt imaginată. Sistemul nervos funcţionează pentru individ ca un "mecanism al

succesului" sau împotriva individului ca "mecanism al eşecului" depinzând de felul în care individul îl face să funcţioneze şi de natura obiectivelor stabilite (Maltz, 1999: 10-12). În consecinţă, cu cât supervizorul va aplica elemente din gândirea pozitivă în cadrul şedinţelor de supervizare apreciativă, supervizatul îşi va readapta stilul de abordare a cazurilor beneficiarilor precum şi metoda de lucru cu aceştia.

3. *Etapa Programării* (şedinţa nr. 4). În cadrul acestei etape vom continua cu planul de dezvoltare personală şi profesională, completând aspectele ce ţin de modalităţi de acţiune prentru îndeplinirea afirmaţiilor formulate în şedinţa de supervizare apreciativă anterioară, şi timpul necesar pentru observarea rezultatelor şi sărbătorirea succesului. După Cojocaru aceasta este "etapa stabilirii planurilor specifice necesare pentru ca viziunile să devină realitate" (Cojocaru, 2005: 151).

4. *Etapa Acţiunii* (şedinţa nr. 5). Această etapă va constitui practic finalitatea planului de dezvoltare personală şi profesională întrucât va include cu exactitate tipul de intervenţie asupra propriei persoane precum şi asupra clientului. De asemenea, va fi precizat şi timpul necesar pentru sărbătorirea succesului - ne referim aici la momentul evaluării şi înregistrării progresului. Este etapa de „aplicare a planului construit de supervizat şi supervizor" (Cojocaru, 2005: 151) precum şi etapa în care se reaplică scala capacităţii apreciative pentru evaluarea modificărilor înregistrate.

Scopul focus grupului utilizat în cadrul acestei cercetări este de a analiza aplicabilitatea protocolului pentru şedinţa de supervizare apreciativă la nivelul serviciilor sociale.

Interpretarea datelor s-a realizat prin metoda inducţiilor successive derivate din Grounded Theory (LaRossa apud Unguru, 2010: 27). Am avut în vedere faptul că nu există un protocol al supervizării în general, şi cu atât mai puţin a supervizării apreciative şi ca atare cercetarea noastră are mai mult un caracter explorativ generativ (Cursen, Buja, 2009) decât unul de validare a unui set de ipoteze iniţiale foarte concret delimitate.

Analiza calitativă a focus-grupului a constat în selectarea şi interpretarea celor mai semnificative construcţii semantice prezentate de participanţii la această tehnică.

Rezultatele jocului de rol indică din punct de vedere la competenţelor supervizorului nenumărate aspecte pozitive, printre care putem enumera: comunicare eficientă, colaborare, feedback. Unul dintre participanţi specifică legat de relaţia cu clienţii, o posibilă îmbunătăţire şi

anume: „se poate ajunge la o schimbare de mentalitate dacă se aplică aşa cum trebuie şi de supervizaţi faţă de clienţi". Lipsa unei instrument adecvat şi a standardelor specifice domeniului social în ceea ce priveşte supervizarea constituie elemente ce impiedică dezvoltarea cu succes a acestui proces.

Unul dintre participanţi a precizat în calitate de supervizor, nelămurirea sa cu privire la supervizarea supervizorilor. Întrucât orice profesionist în domeniu trebuie să fie evaluat precum şi să primească suport din partea unui alt profesionist s-a pus problema persoanei care se va ocupa de supervizarea supervizorilor din cadrul serviciilor sociale.

În legătură cu acest aspect, se poate realiza prin intermediul a două modalităţi: aplicarea unui chestionar supervizatului, precum şi peer supervision, metodă ce constă în gruparea supervizorilor între ei şi aplicarea acestui proces reciproc (Aidsmark, 2007).

Trial randomizat

Continuarea acestei cercetări se va concretiza printr-o altă cercetare mai amplă de validare a protocolului pentru şedinţa de supervizare apreciativă prin aplicarea sa în practica serviciilor sociale. Acest tip de cercetare este recomandat în obţinerea unei determinări valide ale avantajelor unei strategii de intervenţie, fie pentru prevenţie, tratament sau management (Green, 2002: 4).

A conduce un trial randomizat implică comparaţia a două sau mai multe grupuri de intervenţie în ceea ce priveşte rezultatul aşteptat. În cercetarea de validare a protocolului vom utiliza două grupuri, unul de control, în care se va aplica un process de supervizare normal – prin normal ne referim la situaţia actuală în care decurge o şedinţă de supervizare, respective un grup experimental, in care se va aplica protocolul pentru şedinţa de supervizare apreciativă. Această intervenţie se va desfăşura pe o perioadă de 6 luni, după care va fi analizaţă impactul acesteia prin intermediul unui chestionar de măsurare a calităţii vieţii beneficiarilor, aplicat atât la începutul intervenţiei cât şi la final.

Acest chestionar va fi aplicat beneficiarilor cu care lucrează asistenţii sociali care fac parte din grupurile de control şi experimental pentru validarea protocolului de supervizare apreciativă cu scopul de a se măsura influenţa supervizării apreciative asupra calităţii vieţii beneficiarilor.

Noi considerăm că în urma procesului de supervizare apreciativă vor exista îmbunătăţiri atât asupra supervizatului/ asistentului social (greşterea gradului de satisfacţie la loculde muncă, creşterea stimei de sine şi a încrederii în forţe proprii), cât şi asupra beneficiarilor (stare de sănătate, stare de spirit, relaţii).

Concluzii

Elaborarea protocoalelor a permis serviciilor sociale identificarea direcţiilor unui caz/ client şi intervenţiile posibile de-a lungul acestora. Un protocol permite individului să urmeze un "scenariu normal" pentru care este instruit şi să aplice intervenţiile potrivite oricărui client care se încadrează în liniile protocolului (CSP et al, 2006: 20).

În ultimii ani, în paralel cu dezvoltarea rapidă, pe plan internaţional, a supervizării, în România a inceput practicarea supervizării, mai ales în servicii create de către organizaţii nonguvernamentale cu parteneri străini. Literatura de specialitate precum şi numeroase cercetări (Lavric, 2006; Hurduc et al., 2010; Muntean, 2006; Jepson, Wells, Biswas, 2006;) evidenţiază nevoia unei metodologii, a unui ghid de realizare a supervizării.

Continuarea acestei cercetări se va concretiza printr-o altă cercetare mai amplă de validare a protocolului pentru şedinţa de supervizare apreciativă prin aplicarea sa în practica serviciilor sociale.

References

Aidsmark. (2007) *Counseling Supervision Protocol*, accesat pe www.aidsmark.org

Ballon, D., Waller- Vintar, J. (2008) *Clinical Supervision Handbook. A guide for clinical supervisors for addiction and mental health*, Centre for Addiction and Mental Health, Canada

Cojocaru, Ş. (2005) *Metode apreciative în asistenţa socială. Ancheta, supervizarea şi managementul de caz*, Editura Polirom, Iaşi.

Cojocaru, Ş. (2010) Appreciative supervision in social work. New opportunities for changing the social work practice", Revista de Cercetare şi Intervenţie Socială, vol. 29, pp. 72- 91,

Cooperrider, D., Whitney, D. (2005) *A positive Revolution in Change: Appreciative Inquiry*, Berret Koehler, SUA

CSP (The Chartered Society of Physiotherapy), RCSLT (Royal College of Speech and Language Therapists), BDA (British Dietetic Association) and RCN (Royal College of Nursing) (2006) *Supervision, accountability and delegation of activities to support workers. A guide for registered practitioners and support workers,* London, accesat pe http://www.csp.org.uk/director/members/libraryandpublications/csppublications.cfm?item_id=38AA0AEBF7DF2DC4E926081BD68BDEDC în ian 2011.

Cursen, B. (2009) The role of theory in applied lingvistics research: A study of vocabulary larning strategies, in *Bulletin of the Transilvania*, Vol. 2 (51).

Devision of Behavioral Health Services, Arizona Department of Health Services (2009) *DBHS Practice Protocol. Clinical supervision*, accesat pe http://www.mass.gov/?pageID=eohhs2modulechunk&L=4&L0=Home&L1=Government&L2=Departments+and+Divisions&L3=Division+of+Health+Care+Finance+%26+Policy&sid=Eeohhs2&b=terminalcontent&f=dhcfp_government_regs_related_pubs&csid=Eeohhs2 în ian 2011.

Green, S. (2002) Design of Randomized Trial, in *Epidemiologic Reviews*, vol. 24, no. 1, SUA.

Hurduc, M., Bunea, O., Gugeanu, M., Ifrim, R., Modoranu, L., Ştefan, M., Croitoru, C., Cilidariu, L., Onilă, M., Mogoş, V., Chiruţă, A., Apreotesei, M., Gabor, G. (2010) E*videnţierea necesităţii supervizării,* comunicare prezentată în cadrul seminarului Sandu, A. (coord.), *Supervizare de grup în asistenţa socială*, în cadrul Programului Masteral Supervizare şi Planificare Socială, Universitatea " Al. I. Cuza" Iaşi.

Jepson, J., Wells, C., Biswas, P. (2006) *The development of a distance supervision protocol for Allied health profession students on practice placements in Non-traditional areas*, project funded by Health Sciences and Practice Subject Centre of the Higher Education Academy, University of East Anglia, Norwick.

Jourdan-Ionescu, C. (2006) Supervizarea un instrument esenţial pentru o intervenţie eficace, în Ionescu, O. (coord.) *Copiii de azi sunt parintii de maine*, nr.17, pp. 19-22.

Kadushin, A., Harkness, D. (2002) *Supervision in social work*, forth Edition, Columbia University Press, New York.

Kilcoyne, M. (2008) *Supervision Protocol for Staff with Responsibility for Children on the Child Protection Register in BEN PCT* (Birmingham East and North Primary Care Trust), version number 2, date approved 6 Feb 2008, review date 6 Feb 2009, Great Britain.

Lavric, M. (2006) Supervizarea în asistenţa socială în contextul reformei în domeniul protecţiei copilului în România, in Ionescu, O. (coord.) *Copiii de azi sunt parintii de maine*, nr.17, pp. 93-100.

Maltz, M. (1999) *Psiho-cibernetica. Imaginea de sine – cheia spre o viaţă mai bună*, trad. Irina M. Nistor, Editura Curtea Veche, Bucureşti.

Muntean, A. (2006) Romania si Supervizarea, in Ionescu, O. (coord.) *Copiii de azi sunt parintii de maine*, nr.17, pp. 29-39.

Sandu, A., Ciuchi, O. M. (2010) Affirmative dimensions of applied ethics. Appreciative therapies, in *Revista de Cercetare şi Intervenţie Socială*, vol. 30, pp. 53-62,

Thatchenkery, T., Metzker, C (2008) *Inteligenţa apreciativă: cum să descoperi calităţile de la temelia creativităţii şi succesului*, Editura Codecs, Bucureşti.

Sandu, A., Ponea, S., (2010) Protocol de aplicare a grupului de socializare apreciativ, în *Postmodern Openings*, year 1, volume 2, Special Issue, Iaşi.

Sandu, A. , Unguru, E., Ponea, S., Cojocaru, S. (2010) Analysis of professional competencies in social services supervision", in *Social Research Reports*, vol. 17, pp. 3-56.

Unguru, E (2010) *Supervizarea serviciilor de asistenţă socială din mediul rural al judeţului Iaşi*, Lucrare de disertaţie, Universitatea "Al. I. Cuza" Iaşi.

Date despre Autor

Bianca Beatrice Vlasă, absolventă a Facultăţii de Filosofie şi Ştiinţe Social Politice, specializarea Asistenţă Socială, perioada 2005-2008, precum şi a programului masteral: Supervizare si planificare socială, perioada 2008-2010, din cadrul Universităţii „Al. I. Cuza", din Iaşi.

De asemenea, Asistent Cercetator in cadrul Centrului de Cercetari Socio-Umane Lumen.

Autoare a diverse articole precum:

"Miracol, noroc sau gândire apreciativă?" (2010) în Sandu, Antonio (coord.), *Seminarii Apreciative.*

"Rolurile, responsabilităţile şi situaţiile întâmpinate de supervizor" (2010), în *Revista Românească pentru Educaţie Multidimensională* Nr. 3.

„Evaluarea programului de educatie parentala. Cum sa devenim parinti mai buni?" (2010) in *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, Nr. 2.

Editura Lumen
Str. Ţepeş Vodă, Nr. 2, Iaşi
OP 3, CP 780, Iaşi

www.edituralumen.ro
www.librariavirtuala.com
edituralumen@gmail.com
grafica.redactia.lumen@gmail.com

Printed in EU